



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

DEL POTENCIAL AL LOGRO

**DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA PREVENIR EL
SUBRENDIMIENTO EN AACCII EN 1º DE ESO**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Miriam Martínez Mancha
Tipo de trabajo:	Programa de Intervención
Especialidad:	Orientación Educativa
Director/a:	Cristina María Sousa Del Puerto
Fecha:	15/03/2026

Agradecimientos

Educar es creer en el potencial de las personas incluso antes de que ellas mismas lo descubran. Y en ese camino, siempre hay personas que acompañan, orientan e inspiran.

En primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi tutora, Cristina, por su acompañamiento, su rigor y su implicación a lo largo de todo este proceso. Sus orientaciones, su mirada crítica y su compromiso con la calidad han sido fundamentales para dar forma a este trabajo. Pero, sobre todo, gracias por transmitir una forma de entender la educación que inspira y deja huella, porque una educación verdaderamente inclusiva no solo atiende a las dificultades, sino que también es capaz de reconocer, acompañar y desarrollar el talento, independientemente de las circunstancias.

La educación es siempre una construcción colectiva. Nadie llega lejos solo, y todo aprendizaje significativo lleva detrás muchas manos que acompañan el camino. Por lo que quiero agradecer también a mi familia, por su apoyo incondicional, por la paciencia durante este recorrido y por recordarme, incluso en los momentos de mayor exigencia, la importancia de seguir adelante.

A mis amigos y compañeros, por su cercanía, por las palabras de ánimo y por acompañarme, de una u otra manera, en este proceso. Aunque las exigencias de esta etapa me hayan mantenido más ausente de lo habitual, su apoyo y comprensión han estado siempre presentes.

Cerrar esta etapa supone también asumir una responsabilidad profesional, la de contribuir, desde la orientación educativa, a construir escuelas más sensibles al talento, más atentas a la diversidad y más capaces de ofrecer respuestas educativas ajustadas a cada estudiante. Porque educar también significa saber mirar más allá del rendimiento inmediato para lograr alcanzar el potencial en aquellos que aún está por desarrollarse.

Resumen

La presencia de altas capacidades no garantiza necesariamente un rendimiento académico acorde con el potencial del alumnado. En educación secundaria, parte de este alumnado experimenta subrendimiento, especialmente durante la transición a 1º de ESO, etapa en la que los cambios organizativos, metodológicos y evolutivos pueden intensificar la desmotivación y el desajuste escolar si no se adoptan medidas preventivas.

El presente trabajo diseña “Del potencial al logro”, un programa de intervención coordinado desde el Departamento de Orientación e integrado en el Plan de Acción Tutorial. La propuesta adopta un enfoque preventivo, estructurado y evaluable que integra enriquecimiento curricular, desarrollo de la autorregulación emocional, fortalecimiento del autoconcepto, estimulación del pensamiento creativo y coordinación con profesorado y familias.

La unidad de actuación se concreta en la elaboración del portfolio “Mi talento y bienestar”, herramienta de reflexión y seguimiento que recoge evidencias de autoconocimiento, gestión emocional, establecimiento de metas y compromiso académico. El proceso culmina en un Panel de Talentos, espacio de socialización voluntaria que visibiliza el aprendizaje alcanzado y refuerza el sentido de pertenencia.

Se concluye que prevenir el subrendimiento implica más que aumentar la exigencia: requiere acompañar, estructurar y dotar de sentido al aprendizaje para recorrer, de forma consciente y sostenida, el camino del potencial al logro.

Palabras clave: altas capacidades, subrendimiento académico, orientación educativa, transición a la educación secundaria, intervención preventiva.

Abstract

The presence of giftedness does not necessarily guarantee academic performance consistent with students' potential. In secondary education, some high-ability students experience underachievement, particularly during the transition to the first year of secondary school, a stage in which organizational, methodological, and developmental changes may intensify demotivation and school disengagement if preventive measures are not implemented.

This study presents the design of "From Potential to Achievement," an intervention program coordinated by the School Counseling Department and integrated into the Tutorial Action Plan. The proposal adopts a preventive, structured, and evaluable approach that integrates curriculum enrichment, the development of emotional self-regulation, the strengthening of self-concept, the stimulation of creative thinking, and systematic coordination with teachers and families.

The intervention is implemented through the development of the portfolio "My Talent and Well-Being," a reflection and monitoring tool that gathers evidence of self-knowledge, emotional management, goal setting, and academic commitment. The process culminates in a Talent Panel, a voluntary socialization space that makes students' learning visible and reinforces their sense of belonging.

It is concluded that preventing underachievement involves more than increasing academic demands: it requires guidance, structure, and meaningful learning experiences that allow students to consciously and sustainably move from potential to achievement.

Keywords: high abilities, academic underachievement, educational guidance, transition to secondary education, preventive intervention.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	1
1.1. Justificación y planteamiento del problema.....	3
1.2. Objetivos.....	6
1.2.1. Objetivo general.....	6
1.2.2. Objetivos específicos.....	7
2. Programa de intervención.....	7
2.1. Presentación del Programa de intervención.....	7
2.2. Contextualización.....	9
2.2.1. Contexto de la asignatura.....	9
2.2.2. Contexto del centro.....	10
2.2.3. Contexto del Departamento de Orientación y agentes participantes.....	12
2.2.4. Contexto del grupo de estudiantes.....	13
2.3. Objetivos del Programa de intervención.....	15
2.3.1. Objetivo general.....	15
2.3.2. Objetivos específicos.....	15
2.4. Aportación del Programa de intervención al desarrollo de las competencias clave	16
2.5. Distribución del tiempo.....	19
2.6. Ámbito de actuación.....	22
2.7. Orientaciones metodológicas.....	23
2.8. Medidas de atención a la diversidad.....	25
2.9. Organización de los espacios.....	27
2.10. Selección y organización de los recursos.....	28
2.11. Evaluación y seguimiento.....	29

2.11.1. Evaluación del progreso del alumnado con AACCI	30
2.11.2. Evaluación de la eficacia del programa	32
2.12. Contenidos. Unidad de actuación	34
2.13. Evaluación del Programa de Intervención	42
2.14. Normativa	45
2.14.1. Marco normativo estatal	45
2.14.2. Normativa autonómica (Comunitat Valenciana)	45
2.14.3. Normativa institucional del centro	46
3. Conclusiones	47
4. Limitaciones y prospectiva	49
Referencias bibliográficas	52
Lista de abreviaturas y símbolos	56
Anexos	57
ANEXO I - Organización y selección de recursos	57
ANEXO II - Entrevista semiestructurada para alumnos con AACCI y sus padres	59
ANEXO III – Rúbricas de observación	63
ANEXO IV - Registro de coordinación docente	70
ANEXO V - Problemáticas y retos	72
ANEXO VI - Desarrollo detallado de las actividades que componen la UA	73
ANEXO VII - Impacto esperado del programa	83

Índice de figuras

Figura 1. <i>Cronograma de las sesiones de la primera unidad de actuación.</i>	21
---	----

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. <i>Problemáticas detectadas y retos a asumir.</i>	72
---	----

Ilustración 2. <i>Impacto esperado del programa de prevención.</i>	83
---	----

Índice de rúbricas

Rúbrica 1. <i>Observación del compromiso académico y prevención del subrendimiento.</i>	63
--	----

Rúbrica 2. <i>Observación de la adaptación escolar y social.</i>	64
---	----

Rúbrica 3. <i>Observación del bienestar emocional y autorregulación.</i>	65
---	----

Rúbrica 4. <i>Implementación del programa (evaluación del diseño y aplicación).</i>	66
--	----

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Relación de elementos curriculares.</i>	19
Tabla 2. <i>Sistema de medidas de respuesta educativa del programa “Del potencial al logro”.</i>	26
Tabla 3. <i>Unidades de actuación del programa “Del potencial al logro”.</i>	35
Tabla 4. <i>Diseño de la Unidad de Actuación.</i>	36
Tabla 5. <i>DAFO del programa de intervención.</i>	43
Tabla 6. <i>Elementos e instrumentos de evaluación.</i>	44
Tabla 7. <i>Organización y selección de recursos.</i>	57
Tabla 8. <i>Desarrollo detallado de las actividades que componen la UA.</i>	73

1. Introducción

En las últimas décadas, la comunidad educativa ha comenzado a cuestionar una creencia ampliamente extendida: que el alumnado con altas capacidades intelectuales (en adelante, AACCI) no requiere apoyo educativo específico porque “ya puede avanzar por sí solo”. Sin embargo, la literatura científica y la práctica educativa evidencian que esta concepción no siempre se corresponde con la realidad escolar. Diversos estudios señalan que una parte significativa de este alumnado presenta desmotivación, falta de estimulación adecuada y, en muchos casos, dificultades de ajuste emocional y un elevado riesgo de bajo rendimiento o fracaso escolar (Algaba y Fernández, 2021; Barrera et al., 2023; Raouf et al., 2024). Esta paradoja de poseer un alto potencial y obtener, sin embargo, un rendimiento bajo ha suscitado un notable interés pedagógico y social, y plantea una cuestión central para la orientación educativa: ¿se están atendiendo adecuadamente las necesidades específicas de apoyo educativo de este alumnado?

En este contexto, el concepto de AACCI cuenta con una trayectoria consolidada, aunque su conceptualización ha evolucionado significativamente. Tradicionalmente se vinculaba exclusivamente a un cociente intelectual elevado medido mediante pruebas estandarizadas. Sin embargo, las definiciones actuales adoptan una perspectiva más amplia y multidimensional, incorporan variables como la creatividad, la capacidad de resolución de problemas complejos y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje (Renzulli, 1978). A pesar de las múltiples redefiniciones propuestas, no existe todavía un consenso pleno sobre su delimitación conceptual (Quílez y Lozano, 2020). En términos generales, se considera alumnado con AACCI a aquellos estudiantes que muestran logros sobresalientes o un potencial significativamente superior al de sus iguales en contextos educativos similares (Pfeiffer, 2013).

Este cambio en la forma de comprender las AACCI resulta clave para interpretar uno de los fenómenos más relevantes asociados a este alumnado: el subrendimiento académico. Cuando las AACCI se interpretaban exclusivamente desde el cociente intelectual, el bajo rendimiento se atribuía con frecuencia a la falta de esfuerzo o actitud del estudiante. Los modelos actuales, al integrar variables motivacionales, emocionales y contextuales, permiten

comprender que un alto potencial no siempre se traduce en logros académicos si no existen condiciones educativas ajustadas a su perfil. Desde esta perspectiva, el subrendimiento se interpreta como un indicador de desajuste entre las características del estudiante y la respuesta educativa del sistema escolar.

En esta línea, el modelo diferenciado de dotación y talento propuesto por Gagné (2015) plantea que las AACCI no se traducen necesariamente en talento o rendimiento manifiesto. El modelo distingue entre potencial inicial y talento desarrollado, subrayando que su transformación depende de múltiples factores personales y contextuales. Desde este enfoque, la cuestión relevante no es únicamente cuántos estudiantes presentan AACCI, sino cómo se identifican, se acompañan y se desarrollan sus capacidades en los contextos educativos.

Entre los modelos teóricos más influyentes destaca el modelo de los tres anillos de Renzulli (1978), que define las AACCI como la interacción entre habilidades cognitivas elevadas, creatividad y compromiso con la tarea. Este enfoque ha permitido comprender por qué algunos estudiantes con alto potencial pueden experimentar dificultades académicas, emocionales o sociales cuando el contexto educativo no responde adecuadamente a sus necesidades. Factores como la falta de retos cognitivos, la escasa flexibilidad curricular o la incomprensión del perfil del alumnado pueden favorecer la aparición de desmotivación y subrendimiento (Gagné, 2015).

Además, el alumnado con AACCI no constituye un grupo homogéneo. Su naturaleza multifactorial implica perfiles, ritmos, intereses y necesidades muy diversos, lo que obliga a evitar respuestas uniformes y a apostar por intervenciones flexibles y personalizadas (Tijada, 2016). Asimismo, algunos estudiantes pueden experimentar dificultades socioemocionales o problemas de inclusión social cuando sus competencias afectivas no evolucionan al mismo ritmo que las cognitivas (Demir y Konik, 2023). En consecuencia, el diseño de un programa de orientación psicopedagógica centrado en la transición a 1º de Educación Secundaria Obligatoria, en adelante ESO, se justifica como una medida preventiva para reducir el riesgo de subrendimiento en estudiantes con AACCI mediante actuaciones coordinadas desde el Departamento de Orientación (DO) y la tutoría. Este enfoque permite anticipar barreras académicas y socioemocionales, promover el ajuste escolar y articular medidas inclusivas

basadas en la evidencia y alineadas con la normativa vigente. De este modo, la intervención no se orienta únicamente a potenciar el talento, sino también a prevenir la invisibilización del potencial y la consolidación de trayectorias de subrendimiento que podrían afianzarse si no se detectan e intervienen tempranamente.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

La transición de primaria a secundaria constituye uno de los momentos más críticos y significativos dentro de la trayectoria educativa del alumnado. Este cambio implica modificaciones el currículo, en la organización del profesorado, en el entorno social y en las demandas académicas (Rodríguez, 2019). Además, coincide con un periodo evolutivo marcado por cambios personales y sociales propios de la adolescencia que pueden incrementar la vulnerabilidad emocional y afectar al rendimiento académico (Ávila et al., 2022). Sin embargo, si se acompaña de orientación y apoyo tutorial adecuados, esta transición representa también una oportunidad de desarrollo personal y académico (Rodríguez, 2016).

Cuando se trata de alumnado con AACCCII, la situación se complica todavía más. El aburrimiento, la curiosidad no atendida o la falta de retos adecuados pueden derivar en desmotivación, esfuerzo insuficiente y frustración, con la consiguiente aparición de bajo rendimiento o fracaso escolar (Barrera et al., 2023). Asimismo, características personales como la alta sensibilidad, la intensidad emocional, la necesidad de previsibilidad y el sentido de la justicia hacen que el proceso de transición pueda ser especialmente delicado (Gillioz et al., 2023; Carmona, 2025).

La intervención en el centro ARUN, situado en Valencia, se justifica por la necesidad de responder de manera específica a las características del alumnado con AACCCII que inicia 1º de ESO, donde la comprensión y atención de los estudiantes continúa siendo un reto de gran relevancia en el contexto educativo actual. En el centro, se ha observado que el alumnado muestra dificultades para mantener un rendimiento adecuado a su potencial, con evidencias de desmotivación y frustración académica recogidas a través de tutorías, entrevistas con docentes e informes psicopedagógicos internos. Estas observaciones ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar intervenciones específicas que atiendan tanto las necesidades cognitivas como socioemocionales de estos estudiantes. A partir de este diagnóstico interno,

el presente programa de orientación psicopedagógica se articula como una propuesta integral que combina estrategias de atención individualizada con actividades que promueven la adaptación y el bienestar dentro del grupo clase, con el objetivo de prevenir el subrendimiento y potenciar el pleno desarrollo del talento de cada alumno dentro del contexto particular del centro. Asimismo, el profesorado a menudo muestra desconocimiento a la hora de enfrentarse a este colectivo, careciendo de las herramientas necesarias para ofrecer una enseñanza de calidad. Aunque las intenciones puedan ser buenas, los resultados suelen traducirse en aislamiento social y bajo rendimiento académico. Esta situación evidencia un desequilibrio en la respuesta educativa, dado que la mayor parte de las medidas se dirigen al alumnado por debajo de la media, mientras que las estrategias destinadas al alumnado con una capacidad superior son limitadas o insuficientes. Esta paradoja educativa tiene consecuencias individuales, sociales y económicas, puesto que el subrendimiento en alumnado con AACCI supone un claro desperdicio del talento disponible. La investigación reciente señala que el subrendimiento constituye uno de los principales retos educativos en este colectivo. Diversos estudios indican que entre el 9 % y el 28 % del alumnado con AACCI presenta bajo rendimiento durante la ESO, pudiendo alcanzar cifras más elevadas en determinados contextos (Raouf et al., 2024). Este fenómeno se explica por la interacción de factores personales, familiares y escolares, entre los que destacan la falta de respuesta educativa ajustada, la escasa flexibilidad curricular o la identificación tardía del alumnado. Asimismo, Raouf et al. (2024) señalan que la aparición y magnitud del bajo rendimiento depende de la interacción de factores personales, familiares y escolares. Entre los factores personales destacan aspectos emocionales y motivacionales, como la baja autoestima académica, el perfeccionismo desadaptativo o la escasa implicación escolar. A nivel familiar, influyen tanto las expectativas excesivas como la falta de acompañamiento educativo. En el ámbito escolar, la ausencia de una respuesta educativa ajustada, la escasa flexibilización curricular y metodológica y la identificación tardía del alumnado con AACCI incrementan significativamente el riesgo de presentarlo, lo que explicaría los porcentajes más elevados.

La falta de una atención educativa adecuada puede derivar, además, en una progresiva pérdida de interés por la escuela y en dificultades para mantener la continuidad académica. En este sentido, los trabajos revisados por Raouf et al. (2024) indican que las tasas de

abandono escolar en alumnado con AACCCII oscilan entre el 5% y el 25%, siendo mayores cuando el bajo rendimiento se cronifica y no se interviene de forma temprana. Estos datos subrayan la importancia de actuar de manera preventiva desde el inicio de la ESO, con el fin de minimizar el riesgo de infrarrealización y, por tanto, abandono educativo.

Diversos estudios señalan que el alumnado con AACCCII puede presentar características socioemocionales que los hacen más vulnerables, como autopercepción negativa, mayor sensibilidad emocional y tendencia a estados de ánimo depresivos o ansiosos (Eren et al., 2018; Guénolé et al., 2013; Algaba y Fernández, 2021; Casino et al., 2019). Este conjunto de factores refuerza la necesidad de un seguimiento constante y de intervenciones preventivas que permitan minimizar los riesgos de subrendimiento y favorecer el desarrollo integral de este alumnado.

Por otro lado, el conocimiento social e institucional sobre este colectivo es limitado y, en muchos casos, confuso. Según Pérez et al. (2017), la conceptualización de qué son las AACCCII no es sencilla para la población general, puesto que la diversidad de definiciones y planteamientos teóricos dificulta la construcción de una visión homogénea y coherente y, por lo tanto, interfiere en la práctica educativa, en su identificación y en la atención de las necesidades reales de este alumnado. Como consecuencia, familias y docentes sin formación específica pueden presentar dificultades para detectar este perfil, favoreciendo la aparición de estereotipos y respuestas educativas poco ajustadas, con posibles repercusiones en la interacción social y el desarrollo académico del alumnado.

Ante la heterogeneidad de perfiles que caracteriza a este colectivo, resulta necesario plantear propuestas educativas que superen el currículo estándar y contemplen que la diferenciación educativa implica ajustar los contenidos (qué se aprende), los procesos (cómo se aprende) y los productos (cómo se demuestra el aprendizaje) a las características, intereses y ritmos del alumnado (Tomlinson, 2000). Desde esta perspectiva, el presente programa apuesta por el desarrollo integral del alumnado con AACCCII, ofreciendo experiencias de aprendizaje retadoras y ajustadas a su potencial, al tiempo que atiende sus necesidades socioemocionales.

Este planteamiento se encuentra además respaldado por el marco normativo educativo vigente, que reconoce el derecho del alumnado con altas capacidades a recibir una respuesta educativa ajustada a sus características y a su ritmo de aprendizaje. La legislación estatal y autonómica establece la necesidad de identificar tempranamente este perfil y de implementar medidas de enriquecimiento, flexibilización curricular y acompañamiento educativo.

En este contexto, el programa “Del potencial al logro”, estas normativas se traducen en acciones concretas: ajustes curriculares personalizados según el perfil de cada alumno (artículos 16 y 17 del Decreto 104/2018), medidas de enriquecimiento y flexibilización educativa (artículos 7 y 9 de la Orden 20/2019), seguimiento individualizado mediante el PAP (artículo 9 de la Orden 20/2019 y Resolución 23/12/2021), intervención socio-psicopedagógica continuada (artículos 4 y 5 del Decreto 72/2021) y coordinación activa con las familias (artículo 77 de la LOMLOE y artículo 8 del Decreto 72/2021). Esta propuesta se presenta como una actuación necesaria y plenamente alineada con la normativa vigente que permite desarrollar al máximo el potencial de su alumnado, prevenir la desmotivación y el bajo compromiso académico, y asegurar una respuesta educativa coherente, documentada y basada en los principios de inclusión y equidad establecidos tanto por la legislación estatal como autonómica. En síntesis, la evidencia científica y el diagnóstico del centro ponen de manifiesto la necesidad de una intervención preventiva específica. El programa se dirige al alumnado con AACCI que inicia 1º de ESO. Se implementa desde el Plan de Acción Tutorial (PAT) y el DO como marco institucional de actuación. Su finalidad es favorecer la adaptación escolar, prevenir el subrendimiento y promover el desarrollo integral del talento.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Diseñar un programa de orientación psicopedagógica orientado a prevenir el subrendimiento académico en alumnado con altas capacidades intelectuales durante la transición a 1º de Educación Secundaria Obligatoria.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Analizar la situación educativa y el marco normativo relativo al alumnado con AACCCII, identificando los factores que influyen en su rendimiento académico y bienestar socioemocional.
2. Identificar, a partir de la evidencia científica, las necesidades educativas, socioemocionales y creativas del alumnado con AACCCII que deben ser atendidas en el diseño del programa de intervención.
3. Elaborar un programa de intervención educativa fundamentado en la evidencia científica y ajustado a las necesidades detectadas del alumnado con AACCCII, incorporando medidas específicas de atención educativa.
4. Diseñar un plan de evaluación y seguimiento del programa, con criterios, indicadores e instrumentos para garantizar su implementación y viabilidad.

2. Programa de intervención

En esta sección se presenta la estrategia de intervención diseñada para alcanzar los objetivos planteados. Tras contextualizar la propuesta, se describen sus contenidos, competencias, marco metodológico, cronograma de actividades y el sistema de evaluación previsto.

2.1. Presentación del Programa de intervención

La orientación educativa, entendida como un conjunto sistemático de actuaciones de prevención, asesoramiento y coordinación orientadas a favorecer el desarrollo integral del alumnado y la mejora de la respuesta educativa del centro, constituye el marco desde el que se diseña el presente programa. Desde esta perspectiva, el orientador o la orientadora asume funciones de planificación, asesoramiento al profesorado, coordinación con el equipo docente y seguimiento de las medidas adoptadas, garantizando la coherencia de la intervención con el PAT y con la normativa vigente en materia de atención a la diversidad y AACCCII.

El programa de intervención psicopedagógica dirigido al alumnado con AACCCII que inicia 1º de ESO tiene como finalidad ofrecer una respuesta educativa ajustada a su ritmo de

aprendizaje y a sus necesidades específicas. Esta etapa constituye un momento especialmente sensible dentro de la trayectoria educativa del estudiante, ya que la transición de primaria a secundaria implica cambios académicos, sociales y emocionales que pueden favorecer la aparición de desmotivación, desconexión curricular o subrendimiento si no se proporciona una respuesta educativa ajustada. Por ello, resulta prioritario diseñar estrategias pedagógicas personalizadas que faciliten un proceso de adaptación positivo y preventivo.

La propuesta se enmarca dentro del PAT del centro y se desarrolla bajo la coordinación del DO, en colaboración con el profesorado tutor y el equipo docente, estableciendo funciones definidas en relación con la detección, intervención y seguimiento del alumnado participante. Aunque el programa tiene carácter selectivo al dirigirse específicamente al alumnado con AACII, contempla actuaciones contextualizadas dentro del grupo clase cuando ello resulta necesario para favorecer el ajuste socioemocional y la integración escolar.

En este sentido, la orientación educativa adquiere un papel esencial como eje vertebrador de la respuesta pedagógica, dirigiendo actuaciones destinadas a acompañar al alumnado en su proceso de aprendizaje desde una perspectiva cognitiva, emocional y social, proporcionándole estrategias y recursos que le permitan afrontar con éxito las demandas académicas y personales propias de esta etapa evolutiva.

El programa se presenta como una propuesta estructurada y fundamentada que organiza de manera sistemática los elementos del proceso educativo. En los apartados siguientes se describen los objetivos, contenidos, metodología, temporalización, recursos y criterios de evaluación previstos. Su diseño responde a la necesidad de planificar la intervención de manera coherente y rigurosa, facilitando la toma de decisiones educativas, la coordinación docente y la reflexión profesional sobre la práctica pedagógica. Esta planificación adquiere especial relevancia en el caso del alumnado con AACII, dado que la evidencia científica señala que la falta de formación específica y de recursos didácticos adecuados puede dificultar una respuesta educativa ajustada a sus características.

Asimismo, la propuesta se alinea con los principios establecidos en la legislación educativa vigente, que reconoce el derecho del alumnado a recibir una educación inclusiva y ajustada a sus características individuales, así como la obligación de los centros de

implementar medidas específicas de atención a la diversidad y detección temprana de necesidades. Desde esta base normativa y pedagógica, el programa se configura como un instrumento de apoyo a la práctica docente orientado a promover el desarrollo integral del alumnado y a potenciar sus capacidades.

El programa se inscribe principalmente en el ámbito de apoyo al PAT y a la atención a la diversidad, con incidencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la coordinación entre profesionales y en la colaboración familia-centro. Su implementación se llevará a cabo en el centro ARUN, ubicado en la Comunidad Valenciana, y se ajusta tanto a las características contextuales del alumnado como a las directrices organizativas y normativas propias de esta comunidad autónoma. De este modo, el programa se configura como una actuación preventiva, sistemática y contextualizada dentro de la realidad educativa del centro.

2.2. Contextualización

Para diseñar un programa de intervención psicopedagógica eficaz, resulta imprescindible situarlo en el contexto concreto del centro, del grupo de estudiantes y de las funciones del DO y de la tutoría. Esta contextualización permite identificar necesidades reales, adaptar la intervención a las características específicas del alumnado y garantizar la coordinación con los recursos y dinámicas del centro, fortaleciendo la coherencia institucional y la sostenibilidad del programa.

El centro ARUN se utiliza como caso simulado para ilustrar la aplicación del programa, tomando como referencia características habituales de centros de ESO de la Comunidad Valenciana.

2.2.1. Contexto de la asignatura

La asignatura de tutoría, coordinada estrechamente con el DO, desempeña un papel estratégico en el desarrollo integral del alumnado, especialmente en etapas de transición como es el paso a 1º de ESO. La tutoría contribuye no solo al desarrollo de competencias académicas, sino también al acompañamiento emocional, social y personal del alumnado, fomentando la cohesión del grupo y la participación activa en la vida escolar.

El programa de intervención psicopedagógica se implementará dentro del marco de la acción tutorial, aprovechando el horario de la asignatura de tutoría para realizar el seguimiento individual y grupal del alumnado, aplicar actividades personalizadas y coordinar las actuaciones con el PAT. De este modo, la intervención se integra de manera natural en la rutina educativa y refuerza el rol del orientador como responsable de la planificación, supervisión y seguimiento de las medidas de atención a la diversidad.

La tutoría constituye un marco flexible para desarrollar estrategias específicas dirigidas al alumnado con AACII, atendiendo sus necesidades, potenciando su talento individual y fomentando la autorregulación emocional, la motivación y la adaptación al currículum. La coordinación con el resto de las materias, los equipos de apoyo y las familias garantiza una intervención holística, coherente y efectiva. Así, “Del potencial al logro” se configura como una actuación preventiva que busca transformar el potencial del alumnado en rendimiento académico y desarrollo integral (León y Fernández, 2019).

2.2.2. Contexto del centro

El centro ARUN simula un instituto público de ESO situado en un barrio urbano de Valencia, con un entorno socioeconómico diverso. La mayoría de las familias presentan estudios secundarios o universitarios y muestran interés por la educación de su alumnado, aunque existe un porcentaje de familias con menos recursos que pueden requerir apoyo adicional para detectar o atender necesidades educativas específicas. Este contexto justifica la necesidad de diseñar un programa de intervención adaptado a las características del alumnado y del centro.

Según los registros del DO y del PAT, se han identificado 11 estudiantes con AACII en 1º de ESO (n = 80) que requieren seguimiento individualizado para prevenir desmotivación y subrendimiento. Este colectivo muestra heterogeneidad en cuanto a talentos, estilos de aprendizaje y necesidades socioemocionales (véase apartado 2.2.4). Asimismo, se identifican estudiantes con necesidades educativas específicas de apoyo (NEAE), incluyendo dificultades de aprendizaje leves, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que evidencia la complejidad del grupo y la necesidad de una intervención diferenciada.

Para contextualizar la necesidad de intervención, se analizan los antecedentes educativos y la situación de partida del alumnado identificado con AACCI, considerando la existencia de Planes de Actuación Personalizados (PAP), niveles de motivación y coordinación previa con los centros de primaria.

- PAP: de los 11 alumnos con AACCI, 4 cuentan con un PAP actualizado, mientras que los 7 restantes reciben medidas de “enriquecimiento aleatorio” sin registro oficial ni objetivos evaluables.
- Subrendimiento y desmotivación: 5 de los 7 alumnos sin PAP presentan rendimiento académico inferior al esperado, especialmente entre los estudiantes con talentos específicos. Informes de tutoría de 6º de Primaria señalaban conductas de aburrimiento y retraimiento, que se han mantenido en 1º de ESO.
- Coordinación con Primaria: aunque los expedientes llegan al centro, no se realiza una reunión específica de coordinación psicopedagógica para el alumnado con NEAE y PAP, retrasando la implementación de medidas educativas ajustadas.

A partir del diagnóstico del grupo y de los registros del DO y del PAT, se identifican las principales necesidades educativas que orientan la planificación del programa de intervención.

- Detección y seguimiento individualizado del alumnado con AACCI: identificar y monitorizar el desarrollo cognitivo y socioemocional para garantizar una respuesta educativa ajustada a su potencial.
- Adaptación curricular y motivación: ofrecer actividades y retos adecuados para el alumnado con rendimiento superior, así como apoyo para aquellos estudiantes con rendimiento inferior al esperado, con el objetivo de mantener interés y motivación.
- Coordinación sistemática y transversal: asegurar intervenciones coherentes entre tutores, DO y familias, con seguimiento continuado del progreso individual.
- Gestión de la heterogeneidad del grupo: implementar estrategias para atender la diversidad cognitiva, emocional y social, incluyendo alumnos con dislexia, TDAH, TEA y dificultades socioemocionales.

- Recursos y metodologías diversas: potenciar el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y metodologías activas adaptadas a la diversidad, promoviendo participación, creatividad y autorregulación emocional.

Este diagnóstico permite fundamentar el programa de intervención, estableciendo objetivos y estrategias necesarias para atender de manera integral e inclusiva al alumnado, potenciando sus capacidades y garantizando un aprendizaje adaptado a las necesidades individuales y colectivas. Además, el centro actúa como agente clave en la comunidad educativa del barrio, asumiendo la responsabilidad de detectar, acompañar y potenciar el talento del alumnado desde una perspectiva inclusiva y equitativa.

2.2.3. Contexto del Departamento de Orientación y agentes participantes

El DO desempeña un papel estratégico y central en la detección, seguimiento y coordinación del programa de intervención psicopedagógica “Del potencial al logro”. Sus funciones principales se estructuran en tres áreas clave:

1. Detección e identificación del alumnado con AACCI:

- Aplicación de pruebas psicopedagógicas estandarizadas y registros observacionales para identificar el perfil cognitivo, socioemocional y de intereses de cada alumno.
- Registro sistemático de tipologías de AACCI: superdotación, talentos específicos y alumnado con doble excepcionalidad (por ejemplo, AACCI asociada a TDAH o TEA), con el objetivo de asegurar una respuesta educativa ajustada al potencial de cada estudiante.
- Verificación de antecedentes educativos: existencia de PAP, informes de Primaria y datos del PAT sobre motivación y subrendimiento.

2. Seguimiento individualizado:

- Monitorización periódica del progreso académico, creativo y socioemocional mediante observaciones, registros del DO, informes tutoriales y retroalimentación familiar.
- Identificación temprana de riesgos de desmotivación, aburrimiento o subrendimiento, permitiendo intervenciones preventivas.
- Ajustes metodológicos según tipología del alumnado: actividades de reto cognitivo, adaptaciones curriculares, estrategias de autorregulación emocional y apoyo socioemocional específico para alumnos con doble excepcionalidad.

3. Coordinación de la intervención:

- Integración de actividades, adaptaciones y estrategias educativas con los objetivos pedagógicos del centro y el PAT, garantizando coherencia y continuidad.
- Colaboración estrecha con tutores y profesorado para:
- Detectar dificultades de adaptación o motivación.
- Planificar adaptaciones curriculares y actividades de enriquecimiento.
- Garantizar un seguimiento socioemocional continuo y coherente.

Órganos implicados en la intervención:

- Equipo directivo: planificación general y supervisión normativa.
- DO: detección, intervención y seguimiento psicopedagógico, responsable del diseño y evaluación del programa.
- Tutores/as: supervisión diaria del alumnado, implementación de actividades y comunicación continua con el DO.
- Profesorado: apoyo en la aplicación de adaptaciones y seguimiento de las competencias clave.
- Consejo Escolar y familias: participación en la toma de decisiones, coordinación y seguimiento del desarrollo integral del alumnado.

Este modelo de coordinación asegura una intervención transversal y coherente, permitiendo que cada alumno reciba atención adaptada a sus necesidades individuales y promoviendo el desarrollo académico, creativo y socioemocional de manera inclusiva. La implicación del DO como eje central del programa refuerza el carácter preventivo y sistemático de la intervención, garantizando que las medidas de enriquecimiento y apoyo estén correctamente planificadas, supervisadas y evaluadas.

2.2.4. Contexto del grupo de estudiantes

El programa de intervención se implementa dentro de las cuatro clases de 1º de ESO del centro ARUN. Este centro se utiliza como caso simulado para ilustrar la aplicación del programa, basándose en características habituales de centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana. En este centro conviven alumnos con AACCI y estudiantes con otras necesidades educativas específicas de apoyo y necesidades educativas

especiales. Cada clase cuenta con aproximadamente 20 estudiantes, sumando un total de 80 alumnos en el curso.

Del total del grupo, 11 estudiantes presentan AACCCII, caracterizados por un perfil cognitivo elevado, curiosidad, rapidez en el aprendizaje, facilidad para el razonamiento abstracto y la resolución de problemas complejos. Este alumnado suele mostrar un alto nivel de creatividad y sensibilidad, aunque puede presentar conductas de frustración o desmotivación cuando las actividades no representan un reto adecuado a su potencial (Algaba y Fernández, 2021; Gillioz et al., 2023).

En paralelo, 9 estudiantes presentan dificultades de aprendizaje leves, como dislexia, problemas de comprensión lectora o déficits en la expresión escrita, lo que requiere adaptaciones y seguimiento individualizado por parte del tutor y del DO. Asimismo, el grupo incluye 4 alumnos con TDAH que precisan apoyo para la autorregulación y mantener la atención, 2 estudiantes con TEA que requieren adaptaciones comunicativas y de socialización, y 1 alumno con discapacidad motora que necesita asistencia en movilidad y ajustes físicos del aula. El resto del alumnado presenta un rendimiento dentro de la media, con necesidades de refuerzo puntual y motivación variable, lo que evidencia la heterogeneidad y complejidad del grupo.

Para garantizar la eficacia del programa, se ha caracterizado detalladamente al alumnado con AACCCII, diferenciando tipologías que permiten ajustar las estrategias de intervención:

- Superdotación intelectual (n = 3): alumnado con perfil cognitivo equilibrado, que requiere acompañamiento y seguimiento individualizado para la gestión emocional.
- Talentos específicos (n = 5): alumnos con habilidades destacadas en áreas concretas: 2 en lógico-matemática, 2 en representación espacial y 1 en verbal.
- Historial de precocidad evolutiva (n = 1): estudiante que mostró adelanto significativo en etapas tempranas; actualmente se considera AACCCII, utilizando la referencia de precocidad para orientar la evolución educativa.

- Doble excepcionalidad (n = 2): un alumno con AACCCII y TDAH subtipo inatento y un alumno con AACCCII y TEA, quienes requieren medidas de apoyo individualizadas para favorecer la expresión de su potencial.

El programa se dirige específicamente a estos 11 alumnos, con actividades diseñadas para potenciar su talento individual, creatividad y motivación intrínseca. Estrategias socioemocionales, como la cohesión grupal y la gestión de emociones, se implementan de manera transversal para favorecer un clima positivo que beneficia indirectamente al resto del grupo. Esta planificación asegura que cada estudiante con AACCCII pueda desarrollar su máximo potencial dentro de un marco inclusivo, coordinado con el DO, el claustro y las familias, e integrado en el horario de la asignatura de tutoría.

2.3. Objetivos del Programa de intervención

2.3.1. Objetivo general

Prevenir el subrendimiento académico y favorecer la adaptación escolar del alumnado con altas capacidades intelectuales que inicia 1º de ESO mediante un programa de orientación psicopedagógica coordinado desde el Plan de Acción Tutorial.

2.3.2. Objetivos específicos

- 1. Facilitar la transición educativa y la adaptación académica y emocional del alumnado con AACCCII durante el primer trimestre de 1º de ESO, promoviendo su ajuste al nuevo contexto organizativo y metodológico.** Facilitando su integración en la nueva etapa y reduciendo posibles desajustes asociados al cambio educativo y promoviendo una percepción positiva de su integración y bienestar durante el inicio de la ESO, tanto desde la valoración del propio alumnado como desde la observación tutorial. Se considerará indicador de logro que al menos el 80 % del alumnado alcance una puntuación igual o superior a 7/10 en cuestionarios de adaptación escolar y entrevistas tutor-alumno.
- 2. Desarrollar estrategias de autorregulación emocional y tolerancia a la frustración, fortaleciendo la gestión adaptativa del error y de la exigencia académica.** Mejorando de forma progresiva el control emocional del alumnado ante situaciones académicas exigentes y actividades guiadas de aprendizaje. La observación sistemática durante su

realización permitirá valorar los progresos. Se considerará indicador de logro una mejora mínima del 20 % respecto a la línea base en los registros de autorregulación emocional.

- 3. Fomentar el autoconcepto positivo y la autoestima basada en el proceso, reduciendo expectativas irreales o perfeccionismo desadaptativo.** Reforzando la confianza del alumnado en sus propias capacidades mediante procesos de reflexión, acompañamiento tutorial y seguimiento individualizado, considerando como indicador la valoración de la confianza en sí mismo en cuestionarios y entrevistas, y como criterio de éxito que al menos el 75 % de los alumnos experimente una mejora percibida.
- 4. Incrementar la motivación intrínseca y el compromiso con el aprendizaje, mediante propuestas de enriquecimiento y reto cognitivo ajustado.** A través de actividades adaptadas y desafiantes, fomentando que el alumnado se implique activamente en su aprendizaje y explore con dedicación las tareas propuestas. Se evaluará que al menos el 80 % de los estudiantes completen las actividades mostrando interés y compromiso.
- 5. Estimular el pensamiento creativo y la resolución de problemas complejos, favoreciendo la expresión del potencial intelectual del alumnado.** Mediante actividades prácticas, proyectos y retos abiertos, promoviendo producciones originales, rigurosas y ajustadas al potencial del alumnado y considerando que al menos el 70 % del alumnado complete las actividades con innovación y rigor.
- 6. Garantizar una coordinación efectiva entre el profesorado, familias y el DO para el seguimiento coherente del alumnado con AACCI.** Además de los objetivos dirigidos al alumnado, el programa incorpora un objetivo organizativo orientado a mejorar la coordinación educativa. Se contempla una intervención transversal a lo largo de todo el curso académico y asegurando reuniones periódicas (al menos trimestrales) y ofreciendo la posibilidad de coordinarse con mayor frecuencia siempre que las necesidades o la situación del alumnado así lo requieran, con el fin de ajustar conjuntamente las estrategias educativas y favorecer su desarrollo académico y socioemocional.

2.4. Aportación del Programa de intervención al desarrollo de las competencias clave

El Programa de intervención “Del potencial al logro” no se orienta directamente a la enseñanza de contenidos curriculares, sino al acompañamiento del alumnado con altas

capacidades durante su adaptación académica, emocional y personal al inicio de 1º de ESO, una etapa especialmente sensible. No obstante, las actividades planteadas desde la orientación educativa contribuyen de manera transversal al desarrollo de competencias clave, de acuerdo con la LOMLOE y el Decreto 217/2022.

En primer lugar, se potencia la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), especialmente relevante para el alumnado con AACCCII que suele presentar autoexigencia elevada y dificultades para gestionar la frustración. Las actividades de seguimiento individualizado, reflexión guiada y establecimiento de objetivos personales permiten trabajar dimensiones concretas de esta competencia, como la dimensión afectivo-emocional, fomentando la regulación de emociones, y la dimensión cognitiva, promoviendo estrategias de planificación y aprendizaje autónomo. Así, los estudiantes desarrollan habilidades para gestionar retos académicos complejos, valorar sus progresos y tomar decisiones responsables sobre su propio aprendizaje, en coherencia con los objetivos de 1º de ESO que buscan consolidar la autonomía y la motivación intrínseca.

De manera complementaria, la competencia en comunicación lingüística (CCL) se trabaja mediante espacios de expresión oral y escrita vinculados a la reflexión personal y al intercambio de ideas. Durante tutorías y actividades grupales, el alumnado argumenta sus necesidades, comparte intereses y comunica emociones, reforzando la dimensión argumentativa y expresiva de la competencia. Este enfoque permite desarrollar habilidades de comunicación clara, asertiva y adaptada al contexto escolar, fundamentales para su integración en el aula y para el progreso en todas las asignaturas.

La competencia digital (CD) se aborda a través de un uso intencionado y crítico de recursos tecnológicos, orientados al seguimiento individual, la organización del trabajo y la búsqueda de información para proyectos de enriquecimiento. Se promueve la dimensión tecnológica y de pensamiento crítico, fomentando la capacidad de seleccionar, analizar y utilizar información de forma responsable. Estas habilidades permiten al alumnado aprovechar las herramientas digitales de manera constructiva, apoyando su aprendizaje y desarrollo personal en entornos tecnológicos cada vez más presentes en 1º de ESO.

Por otro lado, la competencia ciudadana (CC) se refuerza mediante la participación en dinámicas grupales y colaborativas que promueven la convivencia, el respeto a la diversidad y la colaboración responsable. Se trabajan dimensiones como la ética y la social, fomentando la comprensión de distintos ritmos de aprendizaje y la valoración del talento individual dentro del grupo. Esto favorece la integración del alumnado con AACCCII y potencia la conciencia social y la empatía del conjunto de estudiantes.

Asimismo, aunque de manera indirecta, el programa incide en la competencia matemática (CM) a través de retos cognitivos y actividades de resolución de problemas que estimulan el razonamiento lógico, la identificación de patrones y la planificación estratégica. Estas acciones desarrollan habilidades transferibles a situaciones académicas y de la vida cotidiana, vinculando la dimensión lógica y de razonamiento de la competencia con la aplicación práctica de estrategias de pensamiento crítico.

Finalmente, la competencia emprendedora (CE) se potencia mediante propuestas que fomentan la creatividad, la iniciativa personal y la planificación de proyectos propios. Se trabajan dimensiones de innovación y liderazgo personal, promoviendo que el alumnado transforme ideas en acciones concretas y adquiera responsabilidad en su aprendizaje, fortaleciendo la motivación intrínseca y la implicación activa en su proceso educativo.

De este modo, “Del potencial al logro” establece una coherencia explícita entre objetivos, actividades y competencias clave, articulando la tutoría, la acción del Departamento de Orientación y la colaboración familiar. Esta integración permite que el alumnado con altas capacidades desarrolle su potencial de manera integral y mejore su adaptación al currículo de 1º de ESO mediante una intervención inclusiva y evaluable.

Tabla 1. Relación de elementos curriculares.

Objetivos del programa	Contenidos	Competencias clave	Ámbitos	Agentes
Favorecer la transición educativa y la adaptación académica y emocional del alumnado con AACCI en el inicio de 1º de ESO.	Adaptación al nuevo entorno educativo, conocimiento del centro, detección de dificultades iniciales, acompañamiento emocional.	CPSAA, CC.	Apoyo a la acción tutorial y orientación personal.	DO, tutor/a.
Desarrollar habilidades de autorregulación emocional y tolerancia a la frustración ante tareas de alta exigencia cognitiva.	Reconocimiento y expresión emocional, estrategias de control emocional, afrontamiento del error.	CPSAA.	Orientación personal y socioemocional.	DO, tutor/a.
Fomentar un autoconcepto positivo y una autoestima académica ajustada a las capacidades del alumnado con AACCI.	Autoconocimiento, valoración realista de capacidades, refuerzo del esfuerzo y del progreso.	CPSAA, CCL.	Apoyo a la acción tutorial.	DO, tutor/a.
Potenciar la motivación intrínseca y el compromiso académico mediante actividades desafiantes y adaptadas.	Actividades de enriquecimiento, retos cognitivos, implicación activa en el aprendizaje.	CE, CPSAA, CM.	Orientación académica y apoyo a la acción tutorial.	Tutor/a, profesorado, DO.
Estimular el pensamiento creativo y la resolución de problemas complejos.	Pensamiento divergente, resolución de problemas abiertos, proyectos creativos.	CE, CM.	Orientación académica y desarrollo del talento.	Tutor/a, profesorado, DO.
Garantizar la coordinación sistemática entre centro y familia para el seguimiento del alumnado con AACCI.	Comunicación familia-centro, seguimiento individualizado, ajuste de estrategias educativas.	CC, CPSAA.	Orientación educativa y colaboración con las familias.	DO, tutor/a, familias.

Fuente: Elaboración propia

2.5. Distribución del tiempo

La actuación que se va a desarrollar, se va a llevar a cabo durante el primer trimestre del curso, de septiembre a diciembre. Esta elección responde a la importancia de actuar desde el inicio de la transición de primaria a secundaria, cuando los cambios académicos, sociales y emocionales son más significativos. La intervención temprana permite acompañar al alumnado en su adaptación, reforzar la motivación y prevenir posibles momentos de frustración o desconexión con el currículum. Aunque el programa completo se plantea para todo el curso, este trabajo se centra en la primera actuación correspondiente al primer trimestre, con el fin de detallar la organización temporal y el contenido de las sesiones iniciales. La intervención contempla un total de doce sesiones durante el primer trimestre. La

fase inicial se desarrolla en dos sesiones, destinadas a la presentación de la misión y a la evaluación diagnóstica. A continuación, se implementan nueve sesiones orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales y cognitivas, finalizando con una sesión de evaluación y cierre del programa.

En la segunda semana de septiembre, se dará la bienvenida y presentación del programa durante la cual el alumnado conocerá los objetivos generales y específicos, la metodología de trabajo y las expectativas de participación. Se fomentará la creación de un clima de confianza, el reconocimiento de intereses individuales y la construcción de compromisos de trabajo conjunto. Al mismo tiempo, el DO, en colaboración con los tutores, llevará a cabo, la última semana de septiembre, la evaluación inicial, que incluye entrevistas personales, cuestionarios de autoevaluación socioemocional, entrevistas y observación directa, con el fin de identificar necesidades individuales, nivel de adaptación y posibles áreas de riesgo en motivación y aprendizaje. Esta fase también contempla un primer contacto con las familias para informar sobre la intervención y promover su participación activa.

A lo largo de octubre y diciembre, se desarrollarán las actividades principales de la unidad de actuación 1, organizadas en nueve sesiones semanales dentro del horario de tutoría, junto con algunas actividades complementarias adaptadas a las necesidades de cada alumno. Estas sesiones combinarán estrategias de autorregulación emocional, talleres de reflexión sobre metas personales, gestión de la frustración y resolución de conflictos, junto con actividades de enriquecimiento cognitivo basadas en retos creativos, resolución de problemas abiertos y proyectos individuales o grupales. La secuenciación sigue un orden progresivo: se inicia con actividades de introspección y autoconocimiento, continúa con ejercicios de planificación y establecimiento de metas y finaliza con actividades de aplicación práctica que integran creatividad, pensamiento crítico y colaboración.

El seguimiento y ajuste de la intervención será continuo, con reuniones semanales entre tutores y el DO para analizar avances, dificultades y necesidades emergentes, así como para redefinir estrategias de manera personalizada. Este seguimiento garantiza que cada estudiante pueda progresar a su propio ritmo, potenciando su talento y evitando la percepción de aislamiento respecto al grupo. Paralelamente, se mantendrá una coordinación constante con las familias, mediante reuniones al menos trimestrales y comunicaciones

periódicas sobre el progreso académico y socioemocional. Esta colaboración permitirá reforzar la implicación del alumnado, ofrecer pautas de apoyo en el hogar y consolidar estrategias de aprendizaje autónomo.

Finalmente, en la tercera semana de diciembre, se realizará una evaluación global del trimestre, que integrará la valoración de la adaptación académica, el progreso en motivación y autorregulación, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la creatividad y la participación en actividades grupales. Los resultados permitirán ajustar la intervención en los siguientes trimestres, consolidar logros y reforzar la confianza del alumnado, sentando las bases para un desarrollo integral que facilite una adaptación positiva a la etapa de secundaria.

A continuación, se presenta el cronograma general que organiza las sesiones de la primera unidad de actuación dentro del primer trimestre. Esta planificación garantiza un seguimiento detallado y estructurado, alineado con los objetivos del programa y con la atención individualizada que requiere cada estudiante:

Figura 1. Cronograma de las sesiones de la primera unidad de actuación.

	Descubriendo el potencial de forma integral																Escalando fortalezas												Brillando con los logros											
	SEPT				OCT				NOV				DIC				ENE				FEB				MAR				ABR				MAY				JUN			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
SES.1 y 2																																								
SES.3																																								
SES.4																																								
SES.5																																								
SES.6																																								
SES.7																																								
SES.8																																								
SES.9																																								
SES.10																																								
SES.11																																								
SES.12																																								

Fuente: Elaboración propia

2.6. Ámbito de actuación

El programa se desarrolla dentro de varios ámbitos complementarios que permiten intervenir de manera integral en la adaptación, el aprendizaje y la convivencia del alumnado con AACCCII. Estas líneas de actuación se integran en el PAT, el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE), garantizando que la intervención no solo sea tutorial, sino también académica, socioemocional y orientadora, con el DO como referente profesional responsable de la planificación, seguimiento y coordinación.

En el ámbito tutorial, el programa acompaña al alumnado durante la transición de primaria a secundaria, etapa en la que los cambios académicos, sociales y emocionales son especialmente significativos. El DO, en colaboración con los tutores, coordina la detección de necesidades, el seguimiento individualizado y el establecimiento de compromisos de trabajo conjunto, fomentando un clima de confianza y promoviendo la autorregulación emocional, la tolerancia a la frustración y la motivación hacia el aprendizaje. Las entrevistas individuales, cuestionarios de autoevaluación y observaciones directas permiten identificar áreas de riesgo y diseñar estrategias adaptadas a cada estudiante.

En el ámbito académico y de enseñanza-aprendizaje, las actividades de desarrollo del talento, creatividad y resolución de problemas, así como los proyectos prácticos individuales o grupales, facilitan que el alumnado explore, profundice y exprese sus capacidades. De esta manera, se favorece el desarrollo de competencias clave del currículo y se mantiene la motivación, ajustando el ritmo y la complejidad de las tareas a las necesidades de cada estudiante. La coordinación del DO con el equipo docente garantiza que estas intervenciones sean coherentes y efectivas, reforzando tanto el aprendizaje autónomo como la implicación activa en las actividades escolares.

En el ámbito de atención a la diversidad y convivencia, el programa promueve la inclusión, la participación activa y el respeto a las diferencias dentro del grupo-clase. A través de dinámicas grupales, retos cooperativos y estrategias de resolución de conflictos, se fomenta un clima positivo donde la diversidad de intereses, ritmos y capacidades sean reconocidas y valoradas. La implicación constante de familias, tutores y docentes asegura que

las acciones sean coherentes y refuercen un entorno seguro y motivador, favoreciendo la cohesión del grupo y la participación activa de todo el alumnado.

En conjunto, el programa constituye una intervención integral, coordinada por el DO, que combina tutoría, apoyo académico y acompañamiento socioemocional. Este enfoque garantiza que los estudiantes con AACCI reciban una respuesta educativa ajustada a sus necesidades, consolidando las bases para un aprendizaje exitoso y una convivencia positiva.

2.7. Orientaciones metodológicas

La propuesta de intervención psicopedagógica se fundamenta en un enfoque inclusivo, flexible y centrado en el alumnado con AACCI, partiendo de la evidencia de que este perfil no requiere un aumento de carga académica, sino una respuesta ajustada a sus características cognitivas y socioemocionales. El alumnado con altas capacidades necesita experimentar un reto intelectual sostenido, autonomía en el aprendizaje, significado personal en las tareas y una retroalimentación cualitativa que le permita regular la autoexigencia y gestionar el error sin vivenciarlo como fracaso. Cuando estas condiciones no se dan, pueden aparecer manifestaciones de subrendimiento vinculadas al aburrimiento, la desmotivación o la evitación del esfuerzo.

La intervención se alinea con los principios establecidos en la LOMLOE, así como con el currículum vigente de la Comunidad Valenciana regulado por el Real Decreto 217/2022 y por el Decreto 107/2022, modificado por el Decreto 66/2024, que promueven una educación competencial, personalizada y adaptada a la diversidad. En este marco, el alumnado con AACCI requiere medidas específicas que favorezcan tanto el desarrollo de su potencial como su bienestar emocional, evitando respuestas homogéneas que no contemplen su necesidad de profundización y diferenciación curricular.

Desde la perspectiva psicopedagógica, el programa se estructura en torno a cuatro ejes metodológicos claramente definidos y coherentes con la literatura sobre subrendimiento en AACCI:

- Enriquecimiento curricular, permite ampliar y profundizar contenidos desde una perspectiva competencial, ofreciendo tareas abiertas y problemas complejos que estimulan el pensamiento divergente y creativo. Este tipo de propuestas responde a la

necesidad de desafío intelectual, previniendo la desconexión derivada de la falta de estimulación (Vidergor y Eilam, 2011).

- Reto cognitivo ajustado, se concreta en actividades que exigen análisis, argumentación y transferencia de conocimientos, evitando tareas repetitivas o de bajo nivel cognitivo. Esta dimensión aborda directamente el subrendimiento asociado al aburrimiento y a la pérdida de sentido académico.
- Acompañamiento socioemocional, inspirado en la orientación educativa de carácter preventivo y desarrollador (Bisquerra, 2000), trabaja la tolerancia a la frustración, la gestión del perfeccionismo y la regulación emocional ante el error. Esta dimensión es especialmente relevante en la transición a 1º de ESO, etapa en la que el alumnado con AACII puede experimentar inseguridad o miedo a no cumplir con sus propias expectativas.
- Tutoría estructurada, que garantiza un seguimiento individualizado mediante entrevistas periódicas, establecimiento de metas y revisión de estrategias de aprendizaje. Este componente fortalece la autonomía, la planificación y la metacognición, dimensiones clave para sostener el rendimiento a medio y largo plazo.

Aunque el programa incorpora principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), su aplicación no se plantea como una acumulación metodológica, sino como un marco que permite ofrecer múltiples formas de representación, acción y compromiso cuando resulten necesarias para potenciar la profundización y el significado personal del aprendizaje (Rao et al., 2023). En este sentido, la diversificación metodológica no responde a una lógica inclusiva generalista, sino a la necesidad de ajustar el nivel de complejidad y la forma de participación al perfil específico del alumnado con AACII.

La retroalimentación continua constituye un elemento central del programa. El feedback orientado al proceso y a la autorregulación favorece la conciencia metacognitiva y reduce el impacto emocional del error, contribuyendo a transformar la autoexigencia desadaptativa en esfuerzo regulado (Manuel et al., 2024). Esta estrategia aborda directamente la dimensión emocional del subrendimiento, promoviendo una relación más saludable con el aprendizaje.

La intervención se desarrolla de forma coordinada con el PAT y con la implicación activa del DO, el profesorado y las familias, garantizando coherencia, continuidad y contextualización. Esta coordinación no solo asegura la aplicación efectiva del programa, sino que refuerza la idea de que el acompañamiento del alumnado con AACCCII debe ser sistemático, preventivo y sostenido en el tiempo.

Por tanto, no se plantea como un programa general de mejora académica, sino como una respuesta psicopedagógica específica orientada a prevenir el subrendimiento en alumnado con AACCCII durante la transición a la educación secundaria. La combinación de enriquecimiento curricular, reto cognitivo ajustado, acompañamiento socioemocional y tutoría estructurada responde a las necesidades identificadas en este perfil, garantizando una intervención coherente y orientada tanto al desarrollo del potencial intelectual como al bienestar emocional.

2.8. Medidas de atención a la diversidad

El programa de orientación se fundamenta en el principio de educación inclusiva recogido en el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, y en la LOMLOE, entendiendo la atención a la diversidad como una respuesta educativa estructurada que garantice el acceso, la participación y el progreso de todo el alumnado. Desde este enfoque, la intervención no se limita a compensar dificultades, sino que también implica identificar y potenciar el talento, prevenir barreras al aprendizaje y evitar situaciones de desmotivación o subrendimiento.

El contexto de aplicación del programa es el centro ARUN, concretamente cuatro grupos de 1º de ESO (80 estudiantes), donde se identifican 11 alumnos con AACCCII con perfiles diferenciados (superdotación intelectual, talentos específicos, historial de precocidad y doble excepcionalidad), junto a alumnado con TDAH, TEA, dislexia y otras necesidades específicas de apoyo educativo. Esta heterogeneidad requiere una planificación estructurada en distintos niveles de intervención.

En coherencia con el marco normativo y con las características del grupo, las medidas se organizan en distintos niveles de intervención: medidas universales, medidas específicas para el alumnado con AACCCII, atención a la doble excepcionalidad y, en su caso, medidas extraordinarias.

Tabla 2. Sistema de medidas de respuesta educativa del programa “Del potencial al logro”.

Nivel de intervención	Destinatarios	Medidas	Desarrollo y concreción	Fundamentación y finalidad preventiva
Medidas universales	Todo el grupo-clase.	Desarrollo socioemocional y cohesión grupal.	<ul style="list-style-type: none"> - Sesiones grupales de habilidades sociales. - Trabajo de empatía. - Regulación emocional. - Resolución de conflictos. - Especial atención a la transición a la ESO, etapa en la que pueden aparecer dificultades de adaptación, aislamiento o desmotivación. 	Crear un entorno inclusivo que reduzca barreras y favorezca la participación activa de todo el alumnado, incluyendo indirectamente al alumnado con AACII.
		Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje.	<p>Múltiples medios de representación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esquemas visuales. - Organizadores gráficos. - Explicaciones orales estructuradas. - Recursos digitales interactivos. <p>Múltiples medios de acción y expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposiciones orales. - Debates argumentativos. - Proyectos creativos. - Producciones escritas reflexivas. - Presentaciones digitales. <p>Múltiples medios de implicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retos graduados. - Conexión con intereses personales. - Metas individuales de mejora. 	Atender la diversidad real del aula sin necesidad de individualización constante, reduciendo riesgo de exclusión o estigmatización (Rao et al., 2023).
Medidas específicas AACII	<ul style="list-style-type: none"> - Superdotación intelectual (n=3). - Talentos específicos (n=5: lógico-matemático, espacial y verbal). - Historial de precocidad evolutiva (n=1). - Doble excepcionalidad (n=2). 	Enriquecimiento curricular ajustado.	<ul style="list-style-type: none"> - Profundización vertical de contenidos. - Eliminación de tareas repetitivas ya dominadas. - Proyectos interdisciplinares vinculados a intereses específicos. 	Evitar respuesta uniforme y ajustar medidas a necesidades cognitivas y socioemocionales. Prevenir aburrimiento y desmotivación por falta de reto (Hernández y Gutiérrez, 2014).
		Reto cognitivo diferenciado.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades abiertas. - Problemas complejos. - Tareas de transferencia. - Argumentación. - Estimulación del pensamiento crítico y creativo. 	Evitar automatización mecánica y reducir riesgo de bajo rendimiento asociado a escasa estimulación intelectual.
		Tutoría estructurada e individualizada.	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de metas personales. - Trabajo metacognitivo. - Planificación y autorregulación académica. 	Especialmente relevante en perfiles con alto CI y bajo rendimiento o elevada creatividad con dificultades organizativas.
		Acompañamiento socioemocional.	<ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionismo desadaptativo. - Gestión del error. - Tolerancia a la frustración. - Autoestima académica. 	El desfase entre desarrollo cognitivo y madurez emocional puede generar ansiedad o bloqueo; acompañamiento clave para prevenir abandono motivacional (Bisquerra, 2015).
Atención a la doble excepcionalidad	<ul style="list-style-type: none"> - AACII + TDAH subtipo inatento. - AACII + TEA. 	Medidas combinadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Fragmentación y estructuración explícita de tareas. - Anticipación visual y apoyos gráficos. - Entrenamiento en funciones ejecutivas. - Coordinación con el DO. 	Evitar que la condición asociada invisibilice el talento o genere interpretaciones erróneas de bajo rendimiento.
Medidas extraordinarias (si procediera)	Casos con persistencia de subrendimiento significativo o desajustes.	Activación tras evaluación psicopedagógica formal.	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones curriculares individuales. - Flexibilización parcial de áreas. - Intervención específica del DO. - Coordinación con servicios externos. 	Aplicación conforme a normativa vigente y en coordinación con familia y profesorado. Ajuste intensivo individualizado.

Fuente: Elaboración propia

La estructuración de las medidas en distintos niveles permite dar respuesta a la heterogeneidad del grupo, evitando una concepción homogénea del alumnado con AACCI y ajustando la intensidad de la intervención a cada perfil identificado. De este modo, el programa no solo promueve el desarrollo del talento, sino que actúa de manera preventiva frente al subrendimiento académico y los posibles desajustes socioemocionales durante la transición a la educación secundaria.

2.9. Organización de los espacios

La implementación del Programa de Intervención Psicopedagógica requiere una organización flexible de los espacios del centro educativo que facilite el desarrollo de las distintas actividades del programa. La selección de los espacios se orienta a favorecer el aprendizaje, la interacción social, la reflexión personal y el desarrollo socioemocional del alumnado.

El despacho del DO constituye el espacio central para la intervención individualizada y las sesiones de seguimiento personal. En este lugar tranquilo y confidencial, equipado con una mesa de trabajo, sillas, armarios y estanterías, se llevarán a cabo las tutorías individualizadas con el alumnado con AACCI, especialmente aquellas centradas en el acompañamiento emocional, la orientación académica y la prevención de la desmotivación o del subrendimiento. Así mismo, este espacio será el punto de encuentro con las familias, donde se realizarán entrevistas para compartir información, generar compromiso conjunto y establecer estrategias coordinadas entre el centro y el hogar para reforzar el proceso de adaptación del nuevo curso. Durante estas sesiones, se pueden utilizar recursos psicopedagógicos como cuestionarios, actividades de reflexión guiada o materiales de apoyo para trabajar la autorregulación y la planificación académica.

Para las actividades grupales que promueven las habilidades sociales (HHSS), la convivencia y el enriquecimiento compartido, el salón de actos se constituye un espacio clave. Su amplitud permite que todo el alumnado participe activamente en talleres creativos, debates, presentaciones de proyectos y dinámicas de reflexión conjunta. La disposición del mobiliario se puede adaptar según las necesidades de cada actividad, permitiendo trabajar en equipos cooperativos, facilitar la comunicación y generar espacios para el intercambio de

ideas. Este entorno también permite potenciar la comunicación oral y la autoestima, puesto que los estudiantes tienen la oportunidad de presentar sus trabajos y aprendizajes ante el grupo, reforzando el reconocimiento de su esfuerzo y la motivación para seguir participando activamente.

La sala de deporte se utiliza para actividades vivenciales centradas en la cohesión grupal, la regulación emocional y el trabajo cooperativo. En este espacio se desarrollan dinámicas de confianza, juegos de cooperación y retos de equipo que favorecen la empatía y la gestión de conflictos, especialmente relevantes para el alumnado con AACCCII en procesos de integración grupal.

Las aulas ordinarias continúan siendo un espacio fundamental durante las sesiones de tutorías y actividades de seguimiento, integrando la intervención dentro de la rutina escolar habitual. Estas sesiones pueden incluir trabajos en pequeño grupo, debates guiados o actividades de reflexión sobre objetivos personales, adaptando la distribución del mobiliario para facilitar la participación y la interacción entre los alumnos. El uso del aula ordinaria garantiza que los aprendizajes se generalicen al contexto académico habitual y evita la percepción de que el programa es una acción aislada.

Finalmente, el aula de informática se utiliza para actividades que requieren recursos digitales, investigación y trabajo colaborativo. En este espacio el alumnado desarrolla proyectos interdisciplinarios, actividades de resolución de problemas abiertos y experiencias de aprendizaje por descubrimiento, incorporando herramientas digitales para la creación y presentación de productos propios.

2.10. Selección y organización de los recursos

Para el desarrollo del programa y la adecuada implementación de las actividades se requiere la utilización de diversos recursos. Su selección se ha realizado considerando la heterogeneidad del grupo, los objetivos de aprendizaje, la necesidad de atención individualizada y la integración de actividades grupales dentro de un enfoque de gamificación. De este modo, se combina una intervención preventiva de carácter grupal con el seguimiento individualizado, atendiendo tanto a la dimensión académica como a la socioemocional del alumnado. Destacamos los siguientes recursos:

- Recursos humanos: La implementación del programa requiere la coordinación de distintos profesionales del centro. El DO desempeña un papel central en la planificación y seguimiento de la intervención, en colaboración con el equipo docente, el profesorado de apoyo y las familias. Esta coordinación permite comprender de forma integral las necesidades del alumnado con AACCCII y ajustar las estrategias educativas a sus características cognitivas y socioemocionales.
- Recursos materiales: En el alumnado con AACCCII la motivación puede disminuir ante tareas monótonas o repetitivas. Por ello, se emplearán recursos didácticos variados, novedosos y adaptados a las características del alumnado, favoreciendo el aprendizaje por descubrimiento. Entre estos recursos destacan el uso de tecnologías digitales, materiales didácticos y manipulativos, recursos para el trabajo cooperativo, así como instrumentos de seguimiento como hojas de registro y portfolios de aprendizaje.
- Recursos organizativos: La alternancia de espacios y formatos de trabajo responde a la necesidad de atender a la diversidad de perfiles del grupo. La organización flexible de los espacios favorece metodologías activas y el aprendizaje por descubrimiento, permitiendo diferenciar entre contextos de trabajo para gran grupo, pequeños grupos o espacios más individualizados.

La combinación de estos recursos (detallados en el Anexo I) permite garantizar que las actividades del programa se desarrollen de forma coherente, ajustándose a los objetivos generales y específicos, favoreciendo la autonomía, la motivación, el desarrollo cognitivo y socioemocional del alumnado con AACCCII, y promoviendo la inclusión de todo el grupo.

2.11. Evaluación y seguimiento

La evaluación del presente programa se plantea como un proceso sistemático, continuo y orientado a la mejora, coherente con el carácter preventivo de la intervención. Dado que el objetivo general es prevenir el subrendimiento académico y favorecer la adaptación escolar del alumnado con AACCCII que inicia 1º de ESO, la evaluación no se limita a una comprobación final de resultados, sino que acompaña el desarrollo del programa y permite introducir ajustes fundamentados en evidencias recogidas dentro del propio contexto educativo.

Con el fin de garantizar claridad metodológica, se diferencian de manera explícita dos planos de análisis complementarios, pero responden a finalidades distintas.

2.11.1. Evaluación del progreso del alumnado con AACCI

Esta dimensión tiene como finalidad valorar la evolución del alumnado en relación con los objetivos específicos del programa, especialmente en aquellas variables asociadas al riesgo de subrendimiento como la adaptación escolar, la autorregulación emocional, el autoconcepto, la motivación y el compromiso con el aprendizaje.

Se organiza en tres momentos: evaluación inicial (línea base), evaluación de proceso (seguimiento formativo) y evaluación final (valoración global del trimestre).

❖ **Evaluación inicial**

Al inicio del primer trimestre se realiza una evaluación inicial para conocer la situación de partida de cada estudiante y adaptar las estrategias de intervención. En este momento se valoran variables como adaptación escolar, motivación, autoconcepto, autoestima y bienestar emocional. Para ello, se combinan distintos instrumentos dentro del marco escolar: revisión de informes previos, entrevistas semiestructuradas al alumnado y a sus familias (Anexo II) y la administración de cuestionarios estandarizados de uso educativo, como el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC), el Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), aplicados por el/la orientador/a en coordinación con la tutoría.

En relación con los objetivos específicos, esta evaluación permite establecer indicadores concretos para cada meta: por ejemplo, para favorecer la adaptación del alumnado al inicio de la ESO (Objetivo específico 1), se observa la percepción de integración y bienestar en clase a través de entrevistas y del BASC, considerando satisfactorio un nivel igual o superior a 7/10. Para fomentar un autoconcepto positivo y autoestima ajustada (Objetivo específico 3), se registran las puntuaciones en autoconcepto académico mediante el CAG, mientras que para incrementar la motivación intrínseca y el compromiso con el aprendizaje (Objetivo específico 4), se analiza el interés por las tareas y las expectativas de éxito mediante el CEAM y las entrevistas iniciales. Esta línea base permite ajustar el diseño de las medidas de enriquecimiento y acompañamiento a las necesidades detectadas en cada estudiante.

❖ Evaluación de proceso

Durante el desarrollo del programa se realiza una evaluación formativa, orientada a valorar la respuesta del alumnado a las actividades propuestas y su progreso en habilidades socioemocionales, autorregulación y creatividad (Objetivos específicos 2, 4 y 5). Para ello, se emplean instrumentos de observación sistemática como las rúbricas de compromiso académico y prevención del subrendimiento, adaptación escolar y social, y bienestar emocional y autorregulación (Anexo III), aplicadas por el/la tutor/a y el/la orientador/a según corresponda. Además, se utilizan fichas individuales de seguimiento y registros de coordinación docente (Anexo IV) que permiten recoger información continua sobre la participación, la implicación en tareas abiertas, la gestión de la frustración y la persistencia ante la dificultad.

Este seguimiento permite valorar si el alumnado incrementa progresivamente su implicación, afronta retos ajustados a su nivel, genera producciones originales y mejora su regulación emocional. El criterio de éxito se establece en una mejora mínima del 20 % respecto a la línea base inicial, lo que permite introducir ajustes metodológicos tempranos y garantizar que cada estudiante progresa según sus capacidades y necesidades.

❖ Evaluación final del alumnado

Al finalizar el primer trimestre se realiza una evaluación global que permite comprobar el grado de consecución de los objetivos del programa. Esta fase integra la comparación de resultados pretest–posttest en CAG y CEAM, la evolución registrada en las rúbricas de observación, indicadores académicos y valoraciones cualitativas recogidas en entrevistas finales.

El objetivo general, prevenir el subrendimiento académico y favorecer la adaptación escolar, se evalúa considerando la mejora en el compromiso académico y la reducción de la evitación de tareas complejas, observando los resultados de la rúbrica de compromiso académico y el análisis de indicadores académicos, tanto durante el proceso como en la evaluación final, estableciendo como criterio de éxito que al menos el 70 % del alumnado alcance niveles adecuados o altos.

Para el objetivo específico 2, centrado en el desarrollo de estrategias de autorregulación emocional y tolerancia a la frustración, se observa la mejora en la gestión de emociones y de la frustración mediante la rúbrica de bienestar emocional y autorregulación, evaluada durante todo el proceso y al final del trimestre, considerando lograda la meta si se produce un incremento mínimo del 20 % respecto a la línea base inicial.

El objetivo específico 3, fomentar un autoconcepto positivo y la autoestima basada en el proceso, se evalúa analizando la percepción de competencia en cuestionarios y entrevistas, tanto al inicio como al final del trimestre, estableciéndose como criterio de éxito que al menos el 75 % del alumnado experimente una mejora percibida en su autoconcepto y confianza en sí mismo.

En relación con el objetivo específico 4, incrementar la motivación intrínseca y el compromiso con el aprendizaje, se observa la implicación y persistencia en tareas abiertas a través del CEAM y de las rúbricas de seguimiento, evaluadas en los momentos inicial y final, considerando como satisfactorio que al menos el 80 % del alumnado complete las actividades mostrando interés y esfuerzo sostenido.

Finalmente, el objetivo específico 5, estimular el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas complejos, se valora mediante la evaluación de las producciones en actividades abiertas y la rúbrica de compromiso académico, durante el proceso y en la evaluación final, estableciendo como indicador de éxito que al menos el 70 % del alumnado genere producciones innovadoras y rigurosas ajustadas a su potencial.

2.11.2. Evaluación de la eficacia del programa

La evaluación de la eficacia del programa tiene como finalidad valorar hasta qué punto la intervención diseñada cumple con los objetivos generales y específicos planteados, así como la correcta implementación de las medidas, la coordinación entre los distintos agentes educativos y la satisfacción de los mismos. Esta dimensión no se centra en el desempeño individual del alumnado, sino en la efectividad de las estrategias aplicadas y en la coherencia del programa en su conjunto dentro del contexto escolar.

Para ello, se emplean distintos instrumentos que permiten recopilar información cuantitativa y cualitativa de manera sistemática y rigurosa. Para ello, se utilizan las rúbricas de

implementación del programa (Anexo III), que permite valorar la adecuación de las medidas a las necesidades detectadas, la aplicación sistemática de las actividades previstas, la coordinación entre tutoría, profesorado y departamento de orientación, la implicación del alumnado y la satisfacción general de los agentes implicados. Además, se cuenta con registros de coordinación docente (Anexo IV), donde se documentan reuniones, acuerdos, ajustes metodológicos y decisiones adoptadas durante el desarrollo del programa. Así como valoraciones cualitativas de los agentes educativos y familias, obtenidas mediante entrevistas y reuniones periódicas de seguimiento, que permiten conocer la percepción de la eficacia del programa, la satisfacción con las medidas implementadas y la coherencia de la intervención.

La evaluación de la eficacia se organiza de forma continua durante todo el trimestre, con especial atención a tres aspectos:

- Ajuste de las medidas a las necesidades del alumnado, asegurando que las estrategias de enriquecimiento, apoyo socioemocional y metodologías activas responden a los perfiles individuales detectados en la evaluación inicial.
- Coordinación y trabajo colaborativo, valorando la eficacia de la comunicación entre orientador/a, tutores/as, profesorado y familias, así como la consistencia en la aplicación de las medidas.
- Satisfacción y percepción de eficacia, recogida a través de entrevistas y registros de seguimiento, que permite conocer la opinión de todos los implicados sobre la utilidad del programa y su impacto en el aprendizaje, la motivación y el bienestar del alumnado.

El criterio de éxito de esta evaluación se establece cuando se cumple de forma simultánea:

- Que las medidas implementadas se ajusten de manera adecuada a las necesidades detectadas, alcanzando niveles 3 o 4 en la rúbrica de implementación.
- Que la coordinación docente sea efectiva y constante, reflejada en actas de reuniones y registros de seguimiento.
- Que la participación del alumnado en las actividades programadas sea alta y sostenida.

- Que la valoración global por parte de los agentes implicados (tutores/as, profesorado, orientador/a y familias) sea positiva, reflejando la percepción de coherencia, utilidad y efectividad del programa.

Esta evaluación de la eficacia se complementa con los resultados obtenidos en la evaluación final del alumnado, permitiendo establecer relaciones claras entre los objetivos planteados, los indicadores observados y los instrumentos utilizados, asegurando así la trazabilidad completa del programa y facilitando la mejora continua de futuras intervenciones. Este seguimiento riguroso asegura, a su vez, que la intervención contribuya de manera real a prevenir el subrendimiento, favorecer la adaptación escolar y potenciar el desarrollo socioemocional y cognitivo del alumnado con AACCI.

2.12. Contenidos. Unidad de actuación

El potencial del alumnado con AACCI no se desarrolla únicamente mediante el aumento de la carga o complejidad de las tareas, sino a través de un acompañamiento educativo que conecte con sus intereses, emociones y capacidades. En este sentido, el programa se orienta a generar experiencias de aprendizaje significativas que favorezcan la motivación, la creatividad y la confianza del alumnado, facilitando su adaptación al nuevo contexto de la Educación Secundaria (véase Ilustración 1, situada en el Anexo V).

Para estructurar la intervención se han definido tres unidades de actuación organizadas de forma progresiva a lo largo del curso escolar. En ellas se trabajan de manera transversal los objetivos del programa, ajustando el énfasis y el nivel de profundización en función del momento evolutivo del alumnado y del desarrollo del propio programa.

Tabla 3. *Unidades de actuación del programa “Del potencial al logro”.*

Unidad de actuación	Denominación	Finalidad y enfoque principal
Unidad 1	Descubriendo el potencial de forma integral	Unidad inicial, desarrollada durante el primer trimestre, orientada a facilitar la transición educativa del alumnado con AACCI a 1º de ESO. Su finalidad es favorecer la adaptación académica, social y emocional al nuevo contexto educativo, promover el autoconocimiento y la toma de conciencia del propio potencial, así como detectar necesidades individuales en relación con la motivación, el autoconcepto, la autorregulación emocional y las HHSS. Se adopta un enfoque preventivo y de acompañamiento, sentando las bases para el posterior desarrollo de los objetivos del programa.
Unidad 2	Escalando fortalezas	Unidad de desarrollo, correspondiente al segundo trimestre, centrada en el fortalecimiento progresivo de las competencias personales y académicas del alumnado. Su finalidad es potenciar la autorregulación emocional, la tolerancia a la frustración, la motivación intrínseca y el compromiso con el aprendizaje, así como consolidar un autoconcepto académico positivo mediante actividades desafiantes, adaptadas y significativas. El enfoque es activo y competencial, fomentando la participación, la creatividad y la resolución de problemas en un clima de apoyo y reto ajustado al potencial del alumnado.
Unidad 3	Brillando con los logros	Unidad de consolidación y proyección, desarrollada durante el tercer trimestre, cuyo objetivo principal es afianzar los aprendizajes y competencias trabajadas a lo largo del curso y favorecer su transferencia a distintos contextos académicos y personales. Se orienta a reforzar la autoestima, la motivación y la percepción de logro, valorando los progresos individuales y colectivos alcanzados. Asimismo, se promueve la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, la visibilización de los logros y la coordinación con las familias y el profesorado, con el fin de asegurar la continuidad del desarrollo del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

De manera transversal a las tres unidades de actuación del programa, se favorecerá una coordinación continua y sistemática entre los distintos agentes educativos implicados. A nivel interno, se promoverá una coordinación estrecha entre el profesorado, los tutores y el DO, mediante reuniones semanales de seguimiento. Estas tienen el objetivo de compartir información relevante, valorar la evolución del alumnado, ajustar las medidas educativas implementadas y garantizar una respuesta coherente y ajustada a sus necesidades, asimismo todos los aspectos abordados en las sesiones quedan registrados. Paralelamente, se fomentará la colaboración con las familias como agentes educativos fundamentales, estableciendo reuniones de carácter trimestral para informar sobre el progreso del alumnado, consensuar estrategias de apoyo y reforzar la coherencia entre el ámbito escolar y familiar. No obstante, en aquellos casos en que el alumnado requiera una atención más específica, se

podrán convocar sesiones adicionales con la familia, garantizando así una intervención flexible y adaptada a las particularidades de cada estudiante.

Dicho esto, se procede a presentar las actividades que se desarrollarán en la primera unidad del programa, “Descubriendo el potencial de forma integral”. El desarrollo detallado de las actividades que componen esta unidad puede consultarse en el Anexo VI, donde se presenta la planificación pormenorizada de cada sesión.

Al ser la unidad inicial y la base sobre la cual se apoyará el desarrollo progresivo de las unidades posteriores. Esta unidad se centra en el periodo adaptativo del alumnado que acaba de incorporarse a la ESO, abordando la transición desde la etapa anterior y favoreciendo la integración académica, social y emocional en el nuevo contexto educativo. A través de estas actividades se pretende promover el autoconocimiento, la identificación de fortalezas y necesidades individuales, y la adquisición de estrategias iniciales de autorregulación, motivación y HHSS, sentando así las bases para el trabajo más profundo que se desarrollará en las unidades siguientes. Por lo que se articula en torno a un hilo conductor que guía al alumnado desde el autoconocimiento inicial hasta la construcción de un proyecto personal de aprendizaje, integrando el desarrollo socioemocional y cognitivo como base para una respuesta educativa ajustada y flexible.

Tabla 4. *Diseño de la Unidad de Actuación.*

UA Nº	TEMPORALIZACIÓN	ETAPA/CURSO	ESTUDIANTE/GRUPO
Unidad 1 “Descubriendo el potencial de forma integral”.	12 sesiones de 60 minutos aprox. (septiembre–diciembre).	1º ESO	Alumnado con AACCCII identificado o con sospecha fundamentada de altas capacidades. Determinadas actuaciones vinculadas a habilidades sociales, convivencia y cohesión grupal se desarrollarán en coordinación con el grupo-clase para favorecer la inclusión y la generalización de los aprendizajes.
TÍTULO Y JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DE ACTUACIÓN			
<p>“Descubriendo el potencial de forma integral” constituye la unidad inicial del programa y se desarrolla durante el primer trimestre con la finalidad de acompañar al alumnado con AACCCII en su adaptación a 1º de ESO. Esta etapa implica cambios académicos, organizativos y sociales que pueden generar desajustes emocionales y motivacionales si no se ofrece una respuesta preventiva y ajustada a sus necesidades (Rao et al., 2023). Desde este enfoque, la unidad se orienta a promover el autoconocimiento, la detección de fortalezas y necesidades personales, y el desarrollo inicial de competencias clave para el bienestar y el aprendizaje, como la autorregulación emocional, el autoconcepto, la motivación y las habilidades sociales. Asimismo, incorpora propuestas de reto cognitivo y flexibilización de acceso a las tareas con el fin de favorecer la implicación activa del alumnado y generar un entorno de aprendizaje seguro, estimulante e inclusivo.</p> <p>Esta unidad sienta las bases del resto del programa, ya que permite obtener información relevante para ajustar las medidas posteriores y consolidar un proceso de intervención coherente con los principios de atención a la diversidad y educación inclusiva (Tomlinson, 2000).</p>			

ÁMBITO DE ACTUACIÓN				
<p>Esta unidad de actuación se enmarca en el PAT, el PAD y el PAE del centro, integrándose en la acción tutorial, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia escolar. La intervención se concreta en tres ámbitos principales: Tutoría y acompañamiento personal, mediante el seguimiento individualizado del alumnado con AACII y la coordinación con familias; Aprendizaje y enriquecimiento, mediante actividades que favorecen la motivación, la creatividad y la autorregulación; y Convivencia e inclusión, promoviendo el respeto a la diversidad, la cooperación y un clima escolar positivo. Esta organización refleja la concepción de la orientación como una función integrada en la vida escolar y alineada con los principios de inclusión y equidad establecidos en la normativa educativa (LOMLOE, 2020; Decreto 107/2022, CV).</p>				
ELEMENTOS DE LA UNIDAD DE ACTUACIÓN				
CONTENIDOS	COMPETENCIAS	ACTIVIDADES	CRITERIOS EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
Adaptación a la ESO y conocimiento del nuevo contexto educativo.	CPSAA, CC.	Dinámicas iniciales de acogida, entrevistas tutor-alumno, actividades de reflexión guiada sobre el cambio de etapa.	Muestra una adaptación progresiva al centro, expresa percepción positiva del cambio y participa activamente en el proceso de integración.	BASC (pretest–postest), entrevistas semiestructuradas, registros tutoriales.
Autoconocimiento: fortalezas, intereses, estilo de aprendizaje y necesidades personales.	CPSAA, CCL.	Actividades de autoexploración, cuestionarios reflexivos, elaboración de producciones personales guiadas.	Identifica fortalezas y necesidades personales, mostrando una reflexión ajustada y coherente sobre sí mismo.	Cuestionarios de reflexión, CAG, análisis de producciones, observación sistemática.
Autorregulación emocional y tolerancia a la frustración en contextos académicos exigentes.	CPSAA.	Dinámicas de gestión emocional, resolución de retos con dificultad creciente, análisis del error como oportunidad de aprendizaje.	Aplica estrategias básicas de autorregulación emocional ante la dificultad y mejora su respuesta ante la frustración.	Rúbricas de observación, fichas de seguimiento individual, registros de aula.
Autoconcepto académico y autoestima ajustada al propio potencial.	CPSAA, CCL.	Actividades de reflexión metacognitiva, feedback orientador, tutorías individualizadas.	Manifiesta una mejora en la percepción de competencia personal y académica, mostrando mayor confianza en sus capacidades.	CAG (pretest–postest), entrevistas, registros tutoriales.
Motivación intrínseca y compromiso con el aprendizaje.	CPSAA, CE.	Propuestas desafiantes y abiertas, elección guiada de tareas, implicación activa en actividades de enriquecimiento.	Participa con interés, esfuerzo y constancia en las actividades, mostrando compromiso con su aprendizaje.	CEAM (pretest–postest), registros de participación, observación directa.
Pensamiento creativo y resolución de problemas abiertos.	CE, CM.	Retos cognitivos, actividades abiertas de resolución de problemas, propuestas creativas interdisciplinarias.	Desarrolla soluciones originales y rigurosas, aplicando estrategias de pensamiento creativo y crítico.	Rúbricas de actividades, análisis de producciones, registros de observación.

Habilidades sociales y convivencia positiva en el grupo-clase.	CPSAA, CC.	Dinámicas grupales de HHSS, actividades cooperativas, debates guiados y juegos de cooperación.	Muestra conductas de respeto, cooperación y comunicación ajustada en contextos grupales.	Rúbricas de HHSS, observación sistemática, informes tutoriales.
Coordinación familia-centro para el seguimiento del alumnado con AACCI.	CC, CPSAA.	Reuniones de seguimiento, entrevistas con familias, coordinación docente sistemática.	Se mantiene una comunicación fluida y coherente entre familia y centro, ajustando estrategias educativas.	Actas de reuniones, registros del DO, informes de seguimiento.

DESCRIPCIÓN

La unidad “Descubriendo el potencial de forma integral” se estructura como un itinerario de 12 sesiones diseñado para activar y observar el potencial del alumnado con AACCI desde el primer trimestre, cuando el contexto escolar es todavía flexible y se puede construir un clima de confianza. La intención es que la intervención se viva como una experiencia educativa completa, no como una serie de actividades sueltas, de manera que el alumnado pueda ir conectando progresivamente con su identidad, sus intereses y su forma de aprender. En lugar de centrarse únicamente en “informar” sobre las AACCI o en trabajar habilidades aisladas, la unidad propone un proceso de construcción personal y grupal, donde el alumnado descubre y pone en práctica estrategias que le permitan regular su aprendizaje y sus emociones, y al mismo tiempo experimentar la cooperación con sus compañeros. El objetivo es que el programa sea visible en la vida real del aula, por ejemplo, a través de dinámicas de reflexión, retos intelectuales y producción creativa, que permitan detectar patrones de funcionamiento cognitivo y emocional de forma natural. El producto final (el portfolio) se convierte en el hilo conductor de toda la unidad: no solo es un documento, sino una herramienta de autoobservación y evaluación personal. A través de él, el alumnado va registrando su progreso, sus descubrimientos y sus decisiones, lo que permite obtener evidencia de aprendizaje y, al mismo tiempo, proporciona información valiosa para el seguimiento individualizado. Este enfoque favorece que el alumnado se implique de forma autónoma, al ser responsable de su propio registro y de su proceso de mejora. Además, la unidad integra actividades que permiten observar la diversidad de perfiles dentro del grupo de AACCI (por ejemplo, alumnos con alto rendimiento, con desmotivación o con habilidades sociales débiles). De esta manera, la intervención no se limita a “identificar” sino que genera información útil para ajustar las siguientes unidades del programa, a través de una observación cualitativa y un seguimiento continuo. Se pretende dar visibilidad a la diversidad de perfiles y que se valore el talento desde una perspectiva integradora.

“Misión: salvar el instituto”

El alumnado que inicia 1º de ESO se enfrenta a un cambio importante. No solo se trata de un nuevo curso, sino de una etapa educativa diferente, con un aumento de exigencias académicas, más tareas, y un sistema en el que cada asignatura tiene un profesor distinto. Además, aparece una nueva realidad social: nuevas relaciones, nuevos compañeros y un clima escolar que puede volverse más complejo si no se gestiona adecuadamente. Por eso, el inicio de la ESO es un periodo de adaptación en el que pueden surgir emociones como la ansiedad, la desmotivación, la dificultad para organizarse o la sensación de no encajar. Ante esta situación, el centro necesita un equipo de expertos que pueda ayudar a construir un entorno más equilibrado, motivador y seguro; y vosotros habéis sido los elegidos para esa misión. No es casualidad, habéis sido seleccionados porque, por vuestro perfil, podéis aportar ideas creativas y soluciones innovadoras. Pero para poder hacerlo, antes debéis demostrar que estáis preparados para ello. Durante estas sesiones trabajaremos aspectos fundamentales como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la tolerancia a la frustración, la motivación, el autoconcepto, el pensamiento creativo y la resolución de problemas.

La misión no es solo ayudar al instituto. También es aprender a conoceros y a gestionar vuestro propio potencial. A lo largo de la unidad, tendréis que demostrar si podéis continuar con la misión o si, por el momento, necesitáis reforzar algunas habilidades antes de avanzar. Solo quienes superen esta fase inicial estarán preparados para ayudar al resto del alumnado y para liderar cambios reales en el centro.

¿Estáis listos para descubrir si estáis a la altura de la misión?

ACTIVIDADES/SESIONES	METODOLOGÍA	RECURSOS	TIEMPO	ESPACIO	AGENTES
Sesión 1 y 2. “Bienvenidos al equipo de expertos”. Presentación de la misión, entrega del briefing y del pasaporte de agente. Evaluación inicial (autoconcepto, motivación, ansiedad escolar y estilos de aprendizaje) y reflexión en parejas sobre expectativas ante la ESO.	Gamificación, aprendizaje basado en retos, evaluación diagnóstica inicial, trabajo individual y en parejas.	Presentación o briefing de misión, pasaporte de agente, cuestionarios iniciales, pizarra digital/proyector, material de escritura.	2 sesiones de 60 min.	Salón de actos.	Orientador/a educativo/a, tutor/a y alumnado participante.
Sesión 3. “El test del equipo: ¿Cómo funcionamos bajo presión?”. Retos cooperativos (Retos imposibles) y simulación de crisis del instituto. Registro individual de emociones y estrategias. Reflexión sobre autorregulación, tolerancia a la frustración y trabajo en equipo.	Gamificación narrativa, aprendizaje cooperativo estructurado, observación formativa, metacognición guiada, trabajo individual y grupal.	Tarjetas de roles, sobres con retos cooperativos, cartas de imprevistos, fichas de registro emocional, pizarra digital/proyector, portfolios, material de escritura.	60 min.	Salón de actos.	Orientador/a educativo/a, tutor/a y alumnado participante.
Sesión 4. “Control de sistemas: conocerse para no colapsar”. Simulación de sobrecarga del sistema mediante micro-retos. Pausas de chequeo interno y elaboración del mapa personal de señales de alerta. Reflexión grupal sobre autorregulación, tolerancia a la frustración y adaptación al cambio.	Gamificación narrativa, aprendizaje experiencial, metacognición y autorregulación guiada, aprendizaje cooperativo flexible, evaluación formativa.	Tarjetas de micro-retos, cartas de “sobrecarga”, ficha de registro (Mapa personal de señales de alerta), portfolio, pizarra digital/proyector, reloj/temporizador, material de escritura.	60 min.	Salón de actos.	Orientador/a educativo/a, tutor/a y alumnado participante.
Sesión 5. “El perfil del agente: conocer tus fortalezas para no fallar en la misión”. Elaboración del Perfil de Agente y dinámica de contraste de percepciones. Reflexión sobre autoestima, autoconcepto y percepción de competencia. Creación del Sello personal de agente para el portfolio.	Gamificación narrativa, aprendizaje cooperativo estructurado con roles, aprendizaje experiencial, metacognición guiada, evaluación formativa.	Ficha “Perfil de Agente”, tarjetas de fortalezas y creencias limitantes, guía de feedback estructurado, portfolio, pizarra digital, material de escritura.	60 min.	Salón de actos.	Orientador/a educativo/a, tutor/a y alumnado participante.
Sesión 6. “El motor de la misión: ¿Qué nos mantiene en marcha cuando nadie nos obliga?”. Dinámica “Señales de energía” y reconstrucción de experiencias de desmotivación. Diseño del Contrato interno de agente y reflexión sobre motivación intrínseca, compromiso y sentido del aprendizaje.	Gamificación narrativa, aprendizaje autorregulado y reflexión guiada, análisis de experiencias reales, metacognición motivacional, evaluación formativa.	Ficha “Señales de energía”, plantilla “Contrato interno de agente”, portfolio, pizarra digital, material de escritura.	60 min.	Salón de actos.	Orientador/a educativo/a, tutor/a y alumnado participante.

<p>Sesión 7. “El laberinto de la motivación”. Dinámica de mapa de decisiones para resolver un problema de convivencia/motivación. Generación de ideas, prototipado de soluciones y micro-presentación con feedback estructurado. Registro de aprendizaje individual.</p>	<p>Gamificación narrativa, aprendizaje basado en retos, pensamiento creativo y diseño de soluciones, metacognición explícita, coevaluación con rúbrica.</p>	<p>Mapas de decisión, tarjetas de restricciones, fichas de registro de hipótesis y aprendizaje, pizarra digital/proyector, materiales de prototipado, portfolio.</p>	<p>60 min.</p>	<p>Salón de actos.</p>	<p>Orientador/a educativo/a, tutor/a y alumnado participante.</p>
<p>Sesión 8. “La gymkana del clima escolar”. Gymkana con estaciones de retos sociales para practicar habilidades de comunicación, empatía, negociación y resolución de conflictos. Reflexión guiada y elaboración del Código de Convivencia y ticket de salida individual.</p>	<p>Aprendizaje experiencial con movimiento, aprendizaje social y emocional (RULER), resolución de conflictos, coevaluación y feedback entre iguales.</p>	<p>Tarjetas de estaciones, cronómetro, fichas de reflexión y ticket de salida, pizarra digital, material deportivo básico, portfolio.</p>	<p>60 min.</p>	<p>Aula de deporte.</p>	<p>Orientador/a educativo/a, tutor/a, docentes de 1º ESO y alumnado participante.</p>
<p>Sesión 9. “La biblioteca secreta de los agentes”. Microproyecto individual sobre mejora del instituto. Aplicación de la Escalera de la Metacognición y ticket de salida con aprendizaje y estrategias futuras.</p>	<p>Aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje autodirigido con mentoría, metacognición explícita, evaluación formativa con feedback.</p>	<p>Plantilla de microproyecto, guía visual de escalera metacognitiva, portfolio, tablets/ordenadores opcionales, pizarra digital.</p>	<p>60 min.</p>	<p>Aula de informática.</p>	<p>Orientador/a educativo/a, tutor/a y alumnado participante.</p>
<p>Sesión 10. “Liderazgo en la sombra: comunicar, negociar y coordinar sin ver”. Retos de comunicación y coordinación sin visión directa: “foto que habla”, “puzle invisible” y “reto de los folios”. Registro de liderazgo y ticket de salida.</p>	<p>Aprendizaje experiencial y cooperativo, gamificación narrativa, dinámicas de comunicación y negociación, liderazgo compartido, metacognición explícita, evaluación formativa.</p>	<p>Fotografías/ imágenes, puzles, folios, cronómetro, fichas de reflexión y ticket de salida, portfolio.</p>	<p>60 min.</p>	<p>Aula de deporte.</p>	<p>Orientador/a, tutor/a, docentes de 1º ESO, alumnado participante.</p>
<p>Sesión 11. “El informe de la misión”. Autoevaluación y coevaluación del proceso mediante rúbrica de competencias y reflexión final.</p>	<p>Evaluación y autoevaluación, mejora continua, metacognición, autorregulación, coevaluación con normas de feedback.</p>	<p>Rúbrica de agente, plantilla de coevaluación, ticket de salida, portfolio.</p>	<p>60 min.</p>	<p>Salón de actos.</p>	<p>Orientador/a, tutor/a, alumnado participante.</p>

<p>Sesión 12. Evaluación final – “La ceremonia de los agentes”. Presentación del portfolio final, soluciones propuestas y entrega de diplomas. Dinámica RULER final.</p>	<p>Presentación pública y evaluación auténtica, aprendizaje social y emocional, refuerzo de pertenencia y reconocimiento, feedback final de la orientadora.</p>	<p>Portfolio final, presentaciones o vídeos, diplomas, pizarra digital, ticket de emoción/meta.</p>	<p>60-90 min.</p>	<p>Salón de actos.</p>	<p>Orientador/a, tutor/a, dirección, alumnado participante.</p>
<p>OBSERVACIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La unidad permite detectar de manera temprana indicadores de subrendimiento, perfeccionismo disfuncional o desmotivación, facilitando la intervención preventiva y personalizada. - Favorece la visibilidad del talento y la diversidad de perfiles dentro del grupo de alumnado con AACCI, promoviendo la valoración integradora de sus capacidades y necesidades. - El portfolio como hilo conductor proporciona evidencia tangible del aprendizaje, autoconocimiento y desarrollo socioemocional, facilitando el seguimiento individualizado y la toma de decisiones educativas. - Las actividades gamificadas y basadas en retos fomentan la implicación activa, la cooperación y la motivación intrínseca, conectando con intereses y fortalezas del alumnado. - La unidad refuerza competencias socioemocionales y cognitivas claves para la adaptación al inicio de la ESO, sentando las bases de un aprendizaje autorregulado y creativo. - Puede adaptarse a diferentes niveles de habilidad y estilos de aprendizaje, mediante diferenciación, apoyos individualizados y ampliaciones, asegurando la inclusión educativa. 				

Fuente: Elaboración propia

Desde el DO, esta unidad se concibe como un espacio de exploración personal y acompañamiento educativo, especialmente relevante en una etapa de transición como la entrada en la ESO, donde el alumnado con AACCI o sospecha de ellas puede experimentar desajustes emocionales, motivacionales y organizativos si no se atienden de forma preventiva.

La unidad se orienta a iniciar un proceso de autoconocimiento personal y académico que permita al alumnado identificar cómo aprende, cuáles son sus fortalezas y qué retos emocionales influyen en su bienestar y en su aprendizaje. A lo largo de las sesiones, los estudiantes reflexionarán progresivamente sobre su propio proceso, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y motivacionales.

Como producto final de la unidad, el alumnado elaborará un portfolio personal, denominado *“Mi portfolio del talento y bienestar”*, que podrá desarrollarse en formato digital o físico según sus preferencias. Este portfolio recogerá evidencias, reflexiones y retos personales identificados durante el proceso de trabajo, permitiendo visualizar aspectos como:

- El autoconocimiento y la identificación de fortalezas y necesidades personales.
- La gestión emocional y la autorregulación ante situaciones académicas y sociales.
- La motivación, el establecimiento de metas y la orientación hacia el logro.
- La creatividad y la implicación en retos personales significativos.
- Evidencias del aprendizaje y del progreso personal a lo largo de la unidad.

El reto propuesto al alumnado se concreta en la consigna: “Construye tu portfolio de talento: descubre quién eres, cómo aprendes, qué te motiva y cómo gestionar tus emociones para desarrollar tu mejor versión.”

Al finalizar cada unidad, se espera que el alumnado sea capaz de identificar su estilo de aprendizaje, reconocer sus fortalezas y necesidades, gestionar de forma más ajustada sus emociones, plantearse retos personales realistas y evidenciar su talento, incrementando así su autonomía y conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje.

Como cierre de la unidad, se desarrollará la actividad “Panel de talentos”, en la que el alumnado compartirá de manera voluntaria un elemento significativo de su portfolio en un espacio común, a modo de exposición. Esta actividad aporta un fuerte impacto visual y constituye una evidencia auténtica del aprendizaje alcanzado, respetando los diferentes ritmos y niveles de profundidad.

Este portfolio se concibe, además, como una herramienta de gran valor para las familias y el profesorado, ya que facilita el seguimiento del desarrollo del alumnado, reforzar sus fortalezas y, desde un enfoque de DUA, ajustar las respuestas educativas a sus necesidades, favoreciendo el desarrollo pleno de su potencial y bienestar personal.

2.13. Evaluación del Programa de Intervención

Con el fin de valorar la viabilidad, coherencia y potencial impacto del programa de orientación psicopedagógica diseñado para la prevención del subrendimiento en alumnado con AACII que inicia 1º de ESO, se realiza un análisis DAFO. Este permite identificar las fortalezas y debilidades internas del programa, así como las oportunidades y amenazas externas derivadas del contexto educativo, facilitando una reflexión crítica orientada a la mejora y a la toma de decisiones fundamentadas.

El análisis DAFO se vincula directamente con el objetivo general del programa y con sus objetivos específicos, especialmente con aquellos relacionados con el diseño de una intervención basada en la evidencia y con el establecimiento de criterios e instrumentos de evaluación que permitan comprobar su eficacia de manera sistemática.

Tabla 5. DAFO del programa de intervención.

DIMENSIÓN	FACTORES POSITIVOS	FACTORES NEGATIVOS
INTERNO	<p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfoque preventivo centrado en la transición a 1º de ESO, etapa clave en la aparición del subrendimiento en alumnado con AACCII. - Fundamentación científica basada en estudios recientes sobre necesidades educativas y socioemocionales de este alumnado. - Integración completa del programa en el PAT y en la dinámica ordinaria del DO. - Diseño flexible y personalizado que contempla estrategias como enriquecimiento curricular, flexibilización, planes de actuación personalizados (PAP) y seguimiento socioemocional. - Implicación de distintos agentes educativos (orientadora, tutoría, profesorado y familias), favoreciendo una intervención coordinada y coherente. 	<p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dependencia de la disponibilidad horaria del profesorado y del DO, lo que podría limitar la continuidad del seguimiento. - Necesidad de coordinación constante entre agentes educativos, especialmente en contextos con elevada carga organizativa. - Formación desigual del profesorado en relación con las AACCII y prevención del subrendimiento. - Dificultad para observar resultados a corto plazo, dada la naturaleza preventiva de la intervención.
EXTERNO	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marco normativo favorable (LOMLOE, Decreto 104/2018, Orden 20/2019) que respalda la atención específica al alumnado con AACCII. - Creciente sensibilización social y educativa hacia la atención a la diversidad y el desarrollo del talento. - Posibilidad de consolidar el programa como una actuación estable del centro y extenderlo a otros cursos o etapas educativas. - Oportunidad de mejorar la formación y concienciación del profesorado en relación con las AACCII y la prevención del subrendimiento. 	<p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persistencia de estereotipos o creencias erróneas sobre el alumnado con AACCII que pueden dificultar la implicación docente. - Limitación de recursos personales o materiales en determinados contextos educativos. - Posible baja implicación familiar en algunos casos, dificultando el seguimiento conjunto. - Alta heterogeneidad dentro del alumnado con AACCII, que exige ajustes continuos y puede dificultar la aplicación uniforme del programa.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el análisis DAFO el programa presenta una base sólida para la prevención del subrendimiento en alumnado con AACCII, especialmente por su fundamentación científica, su integración en el PAT y su planteamiento preventivo. Estas fortalezas se vinculan directamente con el objetivo general del programa y con los objetivos específicos, centrados en el diseño de una intervención educativa ajustada y evaluable.

No obstante, también se identifican debilidades y amenazas que subrayan la importancia de la coordinación docente, la formación del profesorado y la institucionalización del programa para garantizar su continuidad. En este sentido, el establecimiento de criterios claros de evaluación y de instrumentos de seguimiento permite minimizar estas limitaciones y favorecer la mejora progresiva del programa, reforzando su viabilidad y eficacia a medio y largo plazo.

A continuación, se presenta una tabla resumen en la que se relacionan los objetivos del programa con los principales elementos de evaluación y los instrumentos utilizados.

Tabla 6. *Elementos e instrumentos de evaluación.*

Objetivo del programa	Qué se evalúa	Instrumentos de evaluación	Indicadores específicos
1. Favorecer la transición educativa y adaptación académica y emocional.	Grado de adaptación escolar, integración, bienestar emocional.	BASC (pre-post), entrevistas semiestructuradas, informes tutoriales.	% de alumnado que reporta percepción positiva de la transición; participación en tutorías; asistencia y puntualidad.
2. Desarrollar habilidades de autorregulación emocional y tolerancia a la frustración.	Control emocional ante dificultades académicas, perseverancia.	Observación sistemática, rúbricas, registros de aula.	Frecuencia de episodios de frustración gestionados adecuadamente; puntuación media en rúbricas de autorregulación.
3. Fomentar autoconcepto y autoestima académica.	Percepción de competencia y confianza.	CAG (pre-post), entrevistas, registros tutoriales.	Incremento en puntuación CAG; autoevaluación positiva en entrevistas.
4. Potenciar motivación intrínseca y compromiso académico.	Interés, esfuerzo, implicación.	CEAM (pre-post), observación, informes docentes.	N.º de tareas completadas voluntariamente; participación activa en actividades.
5. Estimular pensamiento creativo y resolución de problemas.	Originalidad, análisis y rigor en proyectos.	Rúbricas de evaluación de proyectos, análisis de producciones.	Variedad y originalidad de soluciones propuestas; puntuación en rúbricas de creatividad.
6. Garantizar coordinación efectiva entre profesorado y familias.	Grado de coordinación, seguimiento compartido.	Actas de reuniones, registros de entrevistas, informes DO.	N.º de reuniones de coordinación realizadas; grado de implementación de estrategias consensuadas.

Fuente: Elaboración propia

El análisis DAFO pone de manifiesto que la viabilidad del programa depende en gran medida de la implicación docente, la coordinación institucional y la formación continua del profesorado. Para asegurar resultados consistentes y sostenibles, se recomienda incorporar acciones formativas específicas, institucionalizar la intervención en la Programación General Anual (PGA) y mantener un seguimiento sistemático de indicadores de éxito definidos

previamente. Esta estrategia permite no solo consolidar el programa en 1º de ESO, sino proyectarlo a cursos posteriores y generar un impacto duradero en la prevención del subrendimiento del alumnado con AACII.

2.14. Normativa

El diseño y la implementación de este Programa de Intervención para alumnado con AACII se fundamenta en un marco normativo que respalda tanto la atención educativa personalizada como las medidas de atención a la diversidad necesarias para responder a sus características. La normativa estatal, autonómica y los documentos institucionales del propio centro proporcionan la base legal para el desarrollo de medidas de enriquecimiento, acompañamiento socioemocional, flexibilización educativa, seguimiento y coordinación (LOMLOE, 2020; Decreto 107/2022; Decreto 66/2024).

2.14.1. Marco normativo estatal

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, establece principios educativos fundamentales como inclusión, atención a la diversidad, equidad y desarrollo integral del alumnado (LOMLOE, 2020). En su articulado se recoge la necesidad de que los centros educativos adopten medidas de atención a la diversidad, incluyendo apoyos educativos específicos para estudiantes con necesidades diversas, garantizando el acceso al currículum, la participación y el aprendizaje significativo de todo el alumnado. Además, la LOMLOE reconoce la orientación educativa y la acción tutorial como funciones integradas en el proceso educativo, enfatizando la importancia de una atención personalizada que favorezca la autonomía, la reflexión y la inclusión de todo el alumnado (LOMLOE, 2020). Esta base normativa fundamenta el diseño y la aplicación de estrategias de detección temprana de necesidades, enriquecimiento curricular ajustado, acompañamiento socioemocional y coordinación entre profesorado y familias.

2.14.2. Normativa autonómica (Comunitat Valenciana)

En la Comunitat Valenciana, la normativa educativa complementa y concreta los principios estatales. El Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, regula la organización de la etapa de ESO, el currículum y las medidas de respuesta educativa y la atención a la diversidad en los centros educativos, proporcionando el marco jurídico para la inclusión, la

adaptación curricular y la implementación de medidas específicas para distintos perfiles de alumnado (Decreto 107/2022).

La modificación introducida por el Decreto 66/2024 refuerza la posibilidad de implementar estrategias pedagógicas flexibles y enriquecedoras que atiendan ritmos, potenciales y necesidades individuales de alumnado diverso, incluyendo a los estudiantes con AACII (Decreto 66/2024). Asimismo, esta normativa regula de forma específica la orientación educativa y la acción tutorial, reconociendo el papel del DO y su coordinación con el profesorado tutor para dar respuesta a las necesidades de acompañamiento académico, socioemocional y personal del alumnado (Decreto 107/2022; Decreto 66/2024).

En la Comunitat Valenciana también se aplica la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión, reforzando los principios de atención a la diversidad y medidas de apoyo individualizado en todos los niveles educativos. Esta normativa establece la coordinación entre el profesorado tutor, el DO y las familias, promueve la detección temprana de necesidades educativas especiales, fomenta la adaptación del currículo y de los métodos de enseñanza según los ritmos y potenciales individuales, y garantiza la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, asegurando que las medidas de apoyo sean significativas y efectivas.

Este marco normativo se conecta directamente con aspectos clave de este programa, como la flexibilización curricular, el enriquecimiento y la coordinación del DO con el profesorado y las familias.

2.14.3. Normativa institucional del centro

A nivel institucional, el programa se fundamenta en los documentos propios del centro educativo:

- El Proyecto Educativo de Centro (PEC) define la identidad, los principios y los compromisos del centro, entre los cuales se incluye la atención a la diversidad y la educación personalizada.
- El PAD establece medidas organizativas y metodológicas para dar respuesta a las necesidades individuales del alumnado, incluyendo adaptaciones y apoyos específicos.

- El PAT articula las funciones tutoriales, la coordinación con el DO y la implicación de familias, elementos centrales en este programa.
- La Programación General Anual (PGA) del centro incorpora objetivos, actividades, recursos y mecanismos de seguimiento que permiten integrar este programa de intervención en la práctica educativa cotidiana.

Estos instrumentos institucionales respaldan la implementación de estrategias de intervención educativa coherentes con el proyecto del centro, garantizando que la atención al alumnado con AACCII se integre en la planificación general y se alinee con los objetivos pedagógicos y organizativos del centro.

3. Conclusiones

El presente Trabajo Fin de Estudios (TFE) ha permitido articular una propuesta de intervención psicopedagógica fundamentada, estructurada y coherente, orientada a favorecer la adaptación académica, emocional y motivacional del alumnado con AACCII en su transición a la ESO (Anexo VII). En consonancia con los objetivos formulados al inicio, el desarrollo del trabajo muestra su consecución mediante un proceso de análisis, diseño y planificación que integra marco teórico, fundamentación normativa y aplicación contextualizada.

En relación con el objetivo dirigido a analizar las características y necesidades del alumnado con AACCII en el momento de transición entre etapas, el marco conceptual desarrollado ha permitido comprender la AACCII desde una perspectiva multidimensional. Se supera así una visión reduccionista centrada exclusivamente en el rendimiento académico, incorporando variables como la sensibilidad emocional, el perfeccionismo, la asincronía evolutiva o el riesgo de desmotivación ante la falta de reto ajustado. Esta aproximación ha posibilitado fundamentar la necesidad de intervenciones preventivas que atiendan tanto al potencial como a las posibles vulnerabilidades asociadas, especialmente en un momento evolutivo de elevada exigencia adaptativa.

Respecto al objetivo orientado a fundamentar teóricamente una respuesta educativa inclusiva y preventiva, el trabajo ha integrado aportaciones vinculadas a la diferenciación

pedagógica, el enriquecimiento curricular cualitativo, el acompañamiento socioemocional y los principios del DUA. La propuesta elaborada se alinea con un modelo de atención a la diversidad que no se limita a la identificación del alumnado, sino que promueve medidas ordinarias estructuradas, coordinadas y evaluables dentro del contexto del centro. De este modo, se consolida una intervención que evita tanto la infraestimulación como la sobreadaptación pasiva del alumnado, favoreciendo el desarrollo equilibrado del talento.

En cuanto al objetivo centrado en el diseño de una unidad de actuación concreta desde el DO, este se ha materializado en una planificación detallada temporalmente, con fases diferenciadas de evaluación inicial, intervención estructurada y evaluación final. La propuesta incluye estrategias de autorregulación emocional, desarrollo de la motivación intrínseca, estimulación del pensamiento crítico y espacios de metacognición, articuladas bajo una narrativa motivadora que refuerza el compromiso del alumnado. La concreción de actividades, instrumentos de seguimiento y mecanismos de coordinación docente evidencia la viabilidad organizativa y la coherencia interna del programa.

En referencia al objetivo vinculado a establecer procedimientos rigurosos de evaluación y seguimiento, el trabajo ha definido indicadores de logro claros, instrumentos estandarizados y mecanismos de valoración cualitativa que permiten analizar tanto el impacto en el alumnado como la calidad de la implementación. Esta dimensión evaluativa refuerza el carácter profesional y aplicado de la propuesta y se ajusta a la función del orientador como agente de mejora continua, capaz de diseñar intervenciones basadas en evidencias y revisarlas en función de los resultados obtenidos.

Las aportaciones del trabajo trascienden el diseño de una intervención concreta, situándose en el marco más amplio de la función orientadora en ESO. Se pone de manifiesto que la atención al alumnado con AACCII no puede abordarse desde actuaciones aisladas o puntuales, sino desde una planificación estratégica que combine asesoramiento al profesorado, coordinación con las familias, evaluación psicopedagógica rigurosa y acompañamiento emocional sistemático. La propuesta refleja una comprensión de la orientación educativa como función sistémica, preventiva y mediadora, orientada a garantizar la equidad y el desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, el desarrollo del trabajo pone de manifiesto el dominio de competencias propias del orientador educativo: análisis de necesidades, fundamentación teórica, diseño de programas, planificación temporal, selección de instrumentos de evaluación, coordinación interprofesional y reflexión crítica sobre la práctica. La coherencia entre la introducción, la formulación de objetivos, el desarrollo de la intervención y las conclusiones demuestra una estructura sólida y una comprensión integrada del proceso orientador dentro del sistema educativo.

La orientación educativa, entendida como acción planificada, fundamentada y coordinada, se configura como un elemento esencial para transformar el potencial intelectual en desarrollo personal equilibrado, compromiso académico y bienestar integral. Atender al talento no implica únicamente ofrecer mayor dificultad académica, sino garantizar un acompañamiento profesional que permita que dicho talento encuentre sentido, reto y pertenencia dentro de la comunidad educativa.

4. Limitaciones y prospectiva

Todo diseño de intervención educativa, por fundamentado y estructurado que esté, presenta límites inherentes a su propio contexto, y esta propuesta no es una excepción. La primera limitación deriva de su naturaleza académica. La propuesta se ha elaborado a partir de un caso ficticio que simula una situación verosímil en un centro de ESO, pero no ha sido implementada en un entorno real. Esta circunstancia impide contrastar empíricamente su impacto y analizar resultados derivados de su implementación en un contexto real. Las previsiones de eficacia se sostienen, por tanto, en la coherencia teórica, la fundamentación normativa y la consistencia interna del diseño, pero no en datos obtenidos tras su ejecución.

En segundo lugar, el contexto descrito, aunque plausible, no recoge la complejidad total de las dinámicas reales de los centros educativos. Factores como la resistencia al cambio metodológico, la disponibilidad horaria del profesorado, la cultura organizativa del centro o el grado de implicación familiar pueden condicionar significativamente la puesta en marcha de cualquier programa de intervención. La propuesta parte de un escenario organizativamente estable, delimitación necesaria para el diseño, pero también límite en términos de transferibilidad.

Desde el plano teórico, se ha realizado una revisión actualizada sobre las AACCI, la transición entre etapas y la orientación preventiva, así como sobre medidas de atención a la diversidad. No obstante, la amplitud conceptual de estos constructos obliga a delimitar el enfoque del trabajo. Por ello, cuestiones como la doble excepcionalidad o la aplicación práctica de estrategias individualizadas no se han desarrollado en profundidad, lo que abre espacio a futuras investigaciones y programas más integrales.

La intervención se centra específicamente en la transición a la ESO, periodo especialmente relevante por el impacto de los cambios cognitivos y educativos que experimenta el alumnado, pero deja fuera otros momentos significativos del itinerario escolar, como la detección temprana en primaria o la orientación académica y profesional posterior. Esta decisión responde a un criterio de delimitación metodológica orientado a garantizar profundidad y viabilidad, aunque marca los límites de su alcance.

Lejos de restar valor al trabajo, estas limitaciones permiten situarlo con realismo dentro del marco formativo en el que se inscribe y evidencian la complejidad inherente a la planificación de intervenciones psicopedagógicas rigurosas. El carácter simulado del caso no reduce el potencial de desarrollo de la propuesta; por el contrario, abre un espacio de proyección académica y profesional que trasciende el ejercicio puntual de diseño.

Una posible línea futura consistiría en transformar esta propuesta en un programa integral de centro, ampliando su temporalización y estructurándolo en fases sucesivas de prevención, seguimiento y evaluación longitudinal. Ello implicaría incorporar protocolos sistemáticos de coordinación entre el profesorado, formación del profesorado en diferenciación pedagógica y mecanismos estables de colaboración con las familias.

Asimismo, el trabajo podría evolucionar hacia una línea de investigación aplicada orientada a analizar la eficacia de intervenciones preventivas en la reducción del subrendimiento y la desmotivación en alumnado con AACCI durante la secundaria. La comparación entre actuaciones puntuales y programas estructurados permitiría aportar evidencia empírica relevante al campo de la orientación educativa.

Otra línea de desarrollo sería incorporar la perspectiva del propio alumnado en el diseño de futuras propuestas, integrando metodologías participativas que permitan conocer

cómo experimentan la transición y qué apoyos perciben como más significativos, fortaleciendo así el carácter inclusivo y contextualizado de la intervención.

Este trabajo no pretende cerrar una propuesta, sino abrir una línea de reflexión dirigida a una orientación educativa más estratégica, preventiva, basada en evidencias, alineada con el marco normativo y comprometida con la complejidad real del sistema educativo. En este marco, el orientador deja de situarse únicamente como un agente de respuesta para asumir un papel clave en la construcción de contextos educativos capaces de detectar, acompañar y desarrollar el potencial del alumnado, especialmente de aquellos estudiantes cuyo talento corre el riesgo de pasar desapercibido.

Referencias bibliográficas

- Algaba, A., & Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Ávila, M., Sánchez, M. C., y Bueno, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147-164. <https://doi.org/10.6018/rie.441441>
- Barrera, E., Sarasola, J. L., García, A., & Ruiz, M. (2023). Neglecting gifted students: its impact on scholastic failure: perception from the families. *Culture and Education*, 35(1), 120-154. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121133>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación: Educación emocional y bienestar* (I. M. Gómez Chacón, Res.). Praxis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=141997>
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7202685>
- Carmona, C. (2025). Desarrollo Moral de los Adolescentes de Altas Capacidades Intelectuales. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (27), 35-58. <https://orcid.org/0009-0001-8491-1877>
- Casino, A. M., García, J., & Llinares, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se establece el desarrollo de la equidad y la inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* (8356, 7 de agosto de 2018)
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y la ordenación y el currículo de Educación Primaria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* (9402, 11 de agosto de 2022)
- Decreto 66/2024, de 21 de junio, del Consell, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva en el sistema educativo valenciano. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* (9877, 25 de junio de 2024)

- Demir, S., & Konik, A. (2023). Social Emotional Problems Causing Stress in Gifted Students. *International Journal of Contemporary Approaches in Education*, 2(1), 1-17. <https://doi.org/10.29329/ijcae.2023.575.1>
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 6(368), 12-39. [10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289)
- Gillioz, C., Nicolet-dit-Félix, M., & Fiori, M. (2023). Emotional intelligence and emotional hypersensitivity in gifted individuals. *Journal of Intelligence*, 11(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020020>
- Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J. M., Fournernet, P., & Revol, O. (2013). A cross-sectional study of trait-anxiety in a group of 111 intellectually gifted children. *L'Encephale*, 39(4), 278-283. <http://doi.org/10.1016/j.encep.2013.02.001>
- Hernández, D., y Gutiérrez, M. (2014). *El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual* (Vol. 364). Ministerio de Educación. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- León, V., & Fernández, M. J. (2019). Eficacia percibida en el desarrollo de las tutorías en educación secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(2), 109-123. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69032>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (106, 4 de mayo de 2006)
- Ley Orgánica 3/2006, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado* (340, 30 de diciembre de 2020)
- Pérez, J., Borges, Á., & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 40-51. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v3i2.122>
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. EEUU-New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203883587>

- Quílez, A., & Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching: 38, 1, 2020, 69-85*. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Rao, K., Gravel, J. W., Rose, D. H., & Tucker-Smith, T. N. (2023). Universal Design for Learning in its 3rd decade: A focus on equity, inclusion, and design. *International encyclopedia of education, 6, 712-720*. 6. Elsevier. <https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14079-5>.
- Raouf, K., Shokri, O., Fathabadi, J., & Panaghi, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. *Heliyon, 10(17)*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado (76, 30 de marzo de 2022)*
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado (82, 6 de abril de 2022)*
- Renzulli J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60, 180–184, 261*. https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition.
- Resolución de 23 de diciembre de 2021, del director general de Centros Docentes, por la que se dictan instrucciones para la organización de la atención educativa. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (9249, 4 enero de 2022)*
- Rodríguez, F. (2019). ¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación primaria a la educación secundaria? *Revista De Orientación Educativa, 32(62), pp. 77-97*. Recuperado a partir de <http://www.roeupla.cl/roe/index.php/roe/article/view/12>
- Rodríguez, F. M. (2016). Transición de primaria a secundaria: factores de éxito. <https://hdl.handle.net/2445/106874>
- Tijada, P. (2016). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 2(1), 75-88* <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196/3421>
- Tomlinson, C. A. (2000) How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2ªed.). Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED451902>

Vidergor, H. E., & Eilam, B. (2011). Impact of professional development programs for teachers of the gifted. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 143-161.
<https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673598>

Lista de abreviaturas y símbolos

AACCI: Altas Capacidades Intelectuales

BASC: Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes

CC: Competencia Ciudadana

CCL: Competencia En Comunicación Lingüística

CE: Competencia Emprendedora

CEAG: Cuestionario de Autoconcepto de Garley

CEAM: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación

CM: Competencia Matemática

CPSAA: Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender

DO: Departamento de Orientación

DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje

ESO: Educación secundaria obligatoria

HHSS: Habilidades Sociales

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2008

LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la LOE, 2020

NEAE: Necesidades Educativas Específicas De Apoyo

PAE: Plan de Atención al Alumnado

PAP: Plan de Atención Personalizada

PAT: Plan de Acción Tutorial

PEC: Proyecto Educativo de Centro

PGA: Programación General Anual

TDAH: Trastornos de Déficit de Atención e Hiperactividad

TEA: Trastorno del Espectro Autista

TFE: Trabajo Fin de Estudios

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

Anexos

ANEXO I - ORGANIZACIÓN Y SELECCIÓN DE RECURSOS

Tabla 7. Organización y selección de recursos.

RECURSOS HUMANOS					
ESPECIFICACIÓN	Orientador/a educativo/a	Tutores/as y profesorado de secundaria	Equipo de apoyo educativo	Familias	Docentes de 1º ESO (cuando procede):
FUNCIÓN Y/O EJEMPLO	Responsable de la coordinación general del programa, diseño de actividades, seguimiento individual del alumnado con AACII, evaluación psicopedagógica, tutorías personalizadas y orientación socioemocional. También lidera las reuniones con familias y coordina con el profesorado del aula para ajustar la intervención. Responsable de la guía de las sesiones, observación del funcionamiento emocional y grupal, y feedback formativo.	Participa en la implementación de actividades dentro del horario de tutoría y colabora en la identificación de necesidades individuales, facilitando adaptaciones curriculares y la integración de las actividades de enriquecimiento en las clases ordinarias. Asimismo, da apoyo en dinámicas y refuerzo de la convivencia.	Incluye al personal de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje o refuerzo educativo, que colabora en actividades grupales de integración y en el seguimiento de estudiantes con necesidades educativas leves o necesidades socioemocionales específicas.	Implicadas en sesiones de orientación, seguimiento del progreso y apoyo en la realización de proyectos individuales o actividades de enriquecimiento desde casa.	Participación en sesiones de convivencia, liderazgo y proyectos, así como en el seguimiento del alumnado.
RECURSOS MATERIALES					
TIPO DE RECURSO	ESPECIFICACIONES				
Recursos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores y tablets para la realización de proyectos interdisciplinarios, investigaciones y presentaciones digitales. - Pizarras digitales interactivas para tutorías y actividades grupales de enriquecimiento. - Cronómetro / temporizador visible (para retos y dinámicas de presión). - Programas educativos de ampliación de contenidos y aplicaciones de estimulación cognitiva. 				
Materiales didácticos impresos y manipulativos para gamificación y misión	<ul style="list-style-type: none"> - Briefing de misión (impreso o proyectado). - Pasaporte de agente (plantilla). - Tarjetas de roles de equipo (coordinador, mediador, comunicador, etc.). - Cartas de crisis/ imprevistos (ej.: alumno con ansiedad ante examen, aburrimiento, conflicto de convivencia). - Cartas de “sobrecarga del sistema” (para la simulación de la sesión 3). - Panel de control de la misión (pizarra digital/proyector como ambiente narrativo). - Diplomas y reconocimiento final (ceremonia de cierre). 				

	<ul style="list-style-type: none"> - Libros de consulta y guías de ampliación curricular. - Organizadores gráficos y mapas conceptuales para apoyar la comprensión y planificación de tareas. - Materiales manipulativos y kits científicos o artísticos para actividades creativas y experimentales. - Cuadernos de metacognición.
Materiales de registro y portfolio	<ul style="list-style-type: none"> - Portfolio personal (carpeta o dossier). - Fichas de registro emocional y reflexión. - Ficha de "Perfil de funcionamiento en equipo". - Ficha "Mapa personal de señales de alerta". - Ficha "Perfil de Agente" (autoconcepto). - Tarjetas de fortalezas y creencias limitantes. - Plantilla "Contrato interno de agente". - Fichas de "Señales de energía académica". - Plantilla de microproyecto y Escalera de la metacognición. - Rúbrica de competencias de agente. - Plantilla de coevaluación. - Tickets de salida (RULER y reflexión final).
Materiales para actividades cooperativas y creativas	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas, bolígrafos, lápices, rotuladores. - Papel, cartulinas, post-its. - Material para prototipado (papel, cartulina, tijeras, pegamento, etc.). - Material manipulativo para retos (cuerdas, folios, etc.). - Juegos cooperativos y dinámicas para sala de deporte.
Recursos para expresión y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Micrófonos (si procede). - Material audiovisual para presentaciones o vídeos (para la sesión final). - Fotografías/ imágenes con significado ambiguo (para análisis y debate).
Recursos para el desarrollo socioemocional y cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas y dinámicas de HHSS para fomentar la empatía, la cooperación y la comunicación efectiva. - Juegos cooperativos y dinámicas de grupo para realizar en sala polivalente o sala de deporte. - Material para exposiciones y presentaciones (papelógrafos, cartulinas, proyector, micrófonos) en el salón de actos
RECURSOS ORGANIZATIVOS	
ESPACIO UTILIZADO	FUNCIÓN PRINCIPAL
Despacho de orientación	Espacio destinado a tutorías individuales, entrevistas con familias y planificación del seguimiento psicopedagógico.
Salón de actos	Espacio para presentaciones, exposiciones de proyectos y actividades de expresión oral que involucran a todo el grupo. Destinado a actividades de enriquecimiento grupal, talleres de creatividad y sesiones de desarrollo de HHSS.
Aula de deporte	Para actividades de cooperación, trabajo en equipo y dinámicas de convivencia orientadas a la inclusión social.
Aulas ordinarias del grupo.	Para sesiones de intervención dentro del horario de tutoría, donde se realizan adaptaciones curriculares y actividades de ampliación integradas en el currículum
Aula de informática	Para sesiones de proyecto personal, investigación y producción digital.

Fuente: Elaboración propia

ANEXO II – ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ALUMNOS CON AACCII Y SUS PADRES

1) ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA ALUMNADO (1º ESO AACCII / SOSPECHA)

Duración: 25–35 min

Objetivo: Conocer la percepción del alumnado sobre su adaptación, motivación, autoconcepto, emociones, relaciones sociales y necesidades.

A. Contexto y adaptación

- ¿Cómo estás viviendo este inicio de la ESO?
- ¿Qué es lo que más te está costando?
- ¿Qué es lo que más te gusta de esta etapa?

B. Aprendizaje y rendimiento

- ¿Cómo te resultaba la primaria en general? ¿Te aburrías o te costaba seguir el ritmo?
- ¿Qué asignaturas te gustan más y por qué?
- ¿Qué asignaturas te resultan más difíciles o frustrantes y por qué?
- ¿Cómo organizas tus tareas y estudio? ¿Tienes una rutina?

C. Motivación y sentido del aprendizaje

- ¿Qué te motiva a estudiar o a esforzarte?
- Cuando una tarea te aburre, ¿qué sueles hacer?
- ¿Te gustaría aprender más cosas, o solo “pasar el curso”?

D. Autoconcepto y autoestima

- ¿Cómo te describirías como estudiante?
- ¿Qué crees que se te da mejor?
- ¿Qué es lo que más te preocupa de ti como alumno?

- ¿Qué piensas cuando cometes un error o suspendes?
- ¿Te exiges mucho? ¿Por qué?

E. Emociones y autorregulación

- ¿Qué emociones sientes con frecuencia en clase o antes de un examen?
- ¿Cómo reaccionas cuando te sientes frustrado/a?
- ¿Qué haces para calmarte o seguir adelante cuando te bloqueas?
- ¿Sueles hablar con alguien cuando te sientes mal (amigos, familia, profesor/a)?

F. Relaciones sociales y convivencia

- ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
- ¿Te resulta fácil hacer amigos en el instituto?
- ¿Has vivido algún conflicto o situación incómoda en clase o en el recreo?
- ¿Te sientes aceptado/a y parte del grupo?

G. Necesidades y apoyos

- ¿Qué crees que te ayudaría a sentirte mejor en la ESO?
- ¿Qué apoyos o cambios te gustaría que se hicieran en el instituto para aprender mejor?
- ¿Hay algo que te gustaría que el profesorado supiera sobre ti?
- Si pudieras elegir un objetivo para este curso, ¿cuál sería?
- ¿Hay algo más que quieras contar?

2) ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA FAMILIAS (1º ESO AACCI / SOSPECHA)

Duración: 30–40 min

Objetivo: Recoger información sobre el contexto familiar, trayectoria escolar, emociones, fortalezas y necesidades del alumnado.

A. Contexto familiar y rutina

- ¿Cómo describiría el ambiente familiar con relación al estudio?
- ¿Qué rutinas tienen en casa para el estudio y el descanso?
- ¿Ha habido cambios recientes (mudanza, separación, pérdida, cambios de centro, etc.)?

B. Historia escolar y rendimiento

- ¿Cómo fue el paso por primaria (motivación, rendimiento, comportamiento, adaptación)?
- ¿Hubo alguna etapa en la que destacara especialmente o tuviera dificultades?
- ¿Cómo se ha adaptado a la ESO hasta ahora?

C. Motivación, intereses y estilo de aprendizaje

- ¿Qué cosas le motivan en general? (intereses, hobbies, temas, proyectos)
- ¿Qué tipo de actividades le entusiasman más?
- ¿Cómo aprende mejor en casa? (visual, auditivo, práctico, etc.)
- ¿Qué le aburre o le desmotiva?

D. Autoconcepto, autoestima y perfeccionismo

- ¿Cómo describiría la autoestima del alumno/a?
- ¿Se exige mucho? ¿Qué pasa cuando no consigue lo que espera?
- ¿Se compara con otros compañeros o hermanos?
- ¿Qué señales muestran que se siente frustrado/a o bloqueado/a?

E. Emociones, ansiedad y regulación

- ¿Ha observado síntomas de ansiedad o estrés en el contexto escolar (antes de exámenes, al hablar en público, al iniciar tareas)?
- ¿Cómo gestiona las emociones en casa (ira, tristeza, frustración, ansiedad)?
- ¿Qué estrategias usan en casa para ayudarle a calmarse o regularse?

F. Relaciones sociales y convivencia

- ¿Cómo se relaciona con sus compañeros fuera del colegio?
- ¿Ha habido situaciones de conflicto, exclusión o bullying?
- ¿Cómo suele actuar en grupo: líder, tímido/a, crítico/a, etc.?

G. Necesidades y apoyos

- ¿Qué apoyos consideran que necesita en el instituto?
- ¿Qué fortalezas destacan del alumno/a?
- ¿Qué aspectos consideran que se deben trabajar con prioridad?
- ¿Qué expectativas tienen del programa y del centro?
- ¿Hay algo más que consideren importante que el centro conozca sobre su hijo/a?

ANEXO III – RÚBRICAS DE OBSERVACIÓN

Rúbrica 1. Observación del compromiso académico y prevención del subrendimiento.

Indicador	Nivel 1 Bajo	Nivel 2 Medio-bajo	Nivel 3 Adecuado	Nivel 4 Alto
Interés por las tareas	Muestra desinterés frecuente y evita las tareas	Interés irregular; solo se implica si la tarea es sencilla	Se implica de forma habitual	Muestra alto interés y curiosidad constante
Persistencia ante la dificultad	Abandona fácilmente	Necesita mucha ayuda para continuar	Mantiene el esfuerzo con apoyo puntual	Persiste de forma autónoma y busca alternativas
Uso de estrategias de aprendizaje	No aplica estrategias	Aplica estrategias de forma limitada	Utiliza estrategias adecuadas	Usa estrategias variadas y ajustadas
Nivel de reto asumido	Evita tareas complejas	Acepta retos solo con guía	Acepta retos acordes a su nivel	Busca activamente retos cognitivos
Finalización de tareas	No finaliza tareas	Finaliza con dificultad	Finaliza la mayoría	Finaliza con calidad y profundidad

Fuente: Elaboración propia

Objetivos vinculados:

- Objetivo general
- Objetivo específico 3
- Objetivo específico 4

Indicadores de logro del programa:

- El alumnado muestra un aumento progresivo del interés y la implicación en las tareas escolares.
- Se observa una mejora en la persistencia ante tareas complejas o abiertas.

- El alumnado aplica estrategias de aprendizaje y autorregulación de forma cada vez más autónoma.
- Se reduce la evitación de tareas de alto nivel cognitivo.
- El alumnado finaliza las tareas con un nivel de profundidad acorde a su potencial.

Criterio de logro: El programa se considera eficaz cuando al menos el 70 % del alumnado se sitúa en niveles 3 o 4 en la mayoría de los indicadores de la rúbrica al finalizar la intervención

Agente evaluador: Tutor/a

Momento: Inicio y proceso

Registro: Actas de tutoría y ficha de observación

Rúbrica 2. *Observación de la adaptación escolar y social.*

Indicador	Nivel 1 Bajo	Nivel 2 Medio-bajo	Nivel 3 Adecuado	Nivel 4 Alto
Integración en el grupo	Aislamiento frecuente	Interacción limitada	Interacción adecuada	Integración activa y positiva
Relación con iguales	Conflictos o evitación	Relaciones inestables	Relaciones positivas	Relaciones sólidas y empáticas
Participación en clase	No participa	Participación puntual	Participa con normalidad	Participa activamente y aporta
Ajuste a normas	Dificultades frecuentes	Cumple normas con recordatorios	Cumple normas de forma autónoma	Interioriza y respeta normas
Comunicación con adultos	Evita el contacto	Comunicación limitada	Comunicación adecuada	Comunicación fluida y asertiva

Fuente: Elaboración propia

Objetivos vinculados:

- Objetivo específico 1
- Objetivo general

Indicadores de logro del programa:

- El alumnado presenta una integración progresiva en el grupo-clase.
- Se establecen relaciones sociales más estables y positivas con iguales.
- Aumenta la participación activa en las dinámicas de aula.
- El alumnado se adapta de forma adecuada a las normas y rutinas del centro.
- Mejora la comunicación con el profesorado y figuras adultas de referencia.

Criterio de logro: Se considera logrado el objetivo cuando se evidencia una mejora de al menos un nivel en la rúbrica respecto a la evaluación inicial en la mayoría de los indicadores.

Agente evaluador: Tutor/a

Momento: Inicio y proceso

Registro: Actas de tutoría y ficha de observación

Rúbrica 3. Observación del bienestar emocional y autorregulación.

Indicador	Nivel 1 Bajo	Nivel 2 Medio-bajo	Nivel 3 Adecuado	Nivel 4 Alto
Estado emocional general	Malestar frecuente	Cambios emocionales intensos	Estado emocional estable	Bienestar emocional positivo
Gestión de la frustración	Reacciones desadaptativas	Dificultades frecuentes	Manejo adecuado	Manejo autónomo y adaptativo
Autoestima académica	Autovaloración negativa	Dudas frecuentes	Confianza ajustada	Alta confianza realista
Ansiedad ante tareas	Alta ansiedad	Ansiedad moderada	Ansiedad controlada	Afronta tareas con calma
Expresión emocional	No expresa emociones	Expresión limitada	Expresión adecuada	Expresión clara y asertiva

Fuente: Elaboración propia

Objetivos vinculados:

- Objetivo general
- Objetivo específico 1
- Objetivo específico 3

Indicadores de logro del programa:

- El alumnado muestra un mayor equilibrio emocional durante la jornada escolar.
- Disminuyen las reacciones desadaptativas ante la frustración.
- Mejora la percepción de competencia y la autoestima académica.
- Se observa una reducción de la ansiedad ante tareas escolares exigentes.
- El alumnado expresa emociones de forma más ajustada y asertiva.

Criterio de logro: El programa alcanza sus objetivos cuando se observa una reducción significativa de indicadores de malestar y un aumento del bienestar emocional, situando al alumnado mayoritariamente en niveles 3 o 4 al final del trimestre.

Agente evaluador: Orientador/a

Momento: Proceso y final

Registro: Informe psicopedagógico y seguimiento emocional

Rúbrica 4. Implementación del programa (evaluación del diseño y aplicación).

Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación a necesidades	Poco ajustado	Ajuste parcial	Ajustado	Muy ajustado
Aplicación de medidas previstas	Escasa	Irregular	Adecuada	Sistemática
Coordinación docente	Baja	Puntual	Adecuada	Alta y constante
Implicación del alumnado	Baja	Media	Alta	Muy alta
Satisfacción general	Baja	Media	Alta	Muy alta

Fuente: Elaboración propia

Objetivos vinculados:

- Objetivo específico 3
- Objetivo específico 4

Indicadores de logro del programa:

- El programa se ajusta de forma adecuada a las necesidades detectadas en la evaluación inicial.
- Las medidas previstas se aplican de manera sistemática y coherente.
- Existe coordinación efectiva entre el departamento de orientación, tutoría y profesorado implicado.
- El alumnado participa activamente en las actividades propuestas.
- La valoración global del programa por parte de los agentes implicados es positiva.

Criterio de logro: El programa se considera correctamente implementado cuando alcanza niveles 3 o 4 en la mayoría de los indicadores y se recoge una valoración positiva en la memoria final.

Agente evaluador: Departamento de orientación

Momento: Final

Registro: Memoria final del programa

Ficha de seguimiento individual – alumnado con AACCI

Datos del alumno/a

- Nombre y apellidos:
- Curso y grupo:
- Fecha de nacimiento:
- Tutor/a:
- Orientador/a responsable:

1. Datos de contexto y evaluación inicial

- Resultados académicos previos:
- Observaciones sobre adaptación escolar y social:
- Motivación e interés por el aprendizaje:
- Necesidades socioemocionales identificadas:

2. Intervención realizada

- Medidas aplicadas:
 - Adaptación curricular (vertical / horizontal / proyectos interdisciplinarios)
 - Metodologías activas (trabajo cooperativo, aprendizaje por descubrimiento, actividades abiertas)
 - Apoyo socioemocional (tutorías, acompañamiento emocional, estrategias de autorregulación)
 - Actividades de enriquecimiento grupal
- Fechas de aplicación:
- Espacios utilizados (despacho orientación, sala polivalente, aula ordinaria, aula de informática, sala de deporte):

3. Evolución del alumnado

- Rendimiento académico:
- Participación y actitud en actividades grupales:
- Habilidades sociales y convivencia:
- Motivación y gestión emocional:
- Creatividad e iniciativa:

4. Observaciones del orientador/a y tutor/a

- Comentarios sobre la progresión individual:

- Recomendaciones para ajustar la intervención:

5. Seguimiento familiar

- Fechas de reuniones o tutorías:
- Comentarios y aportaciones de la familia:
- Acuerdos establecidos:

6. Valoración final del trimestre

- Nivel de cumplimiento de objetivos específicos:
- Adaptación escolar
- Motivación académica
- Bienestar socioemocional
- Desarrollo de talento y creatividad
- Acciones para continuar o ajustar en el siguiente trimestre:

Firmas

Tutor/a: _____

Orientador/a: _____

Familia: _____

Nombre del centro: _____

Curso: 1º ESO

Fecha de registro: _____

Nombre del/la coordinador/a: _____

ANEXO IV – REGISTRO DE COORDINACIÓN DOCENTE

Registro de coordinación docente – programa de intervención psicopedagógica para alumnado con altas capacidades

Datos del centro:

1. Participantes en la coordinación

- Tutores/as de 1º ESO: _____
- Profesorado implicado en la UA: _____
- Departamento de Orientación: _____
- Otros agentes: _____

2. Objetivos de la reunión

- Revisar la situación educativa del alumnado con altas capacidades.
- Evaluar la implementación de las actividades programadas.
- Ajustar estrategias metodológicas y medidas específicas.
- Compartir información relevante sobre seguimiento individual (fichas, autoinformes, observaciones).
- Planificar próximas intervenciones y coordinación con familias.

3. Alumno/a / Grupo

Alumno/a	Necesidades detectadas	Medidas aplicadas	Seguimiento de avances	Observaciones	Próximos pasos

4. Actividades revisadas

Actividad / UA	Fecha	Espacio	Recursos utilizados	Evaluación parcial	Comentarios

5. Acuerdos y plan de acción

Medidas de seguimiento: _____

Adaptaciones o ajustes metodológicos: _____

Coordinación con familias: _____

Responsables de la implementación: _____

Fecha de revisión siguiente: _____

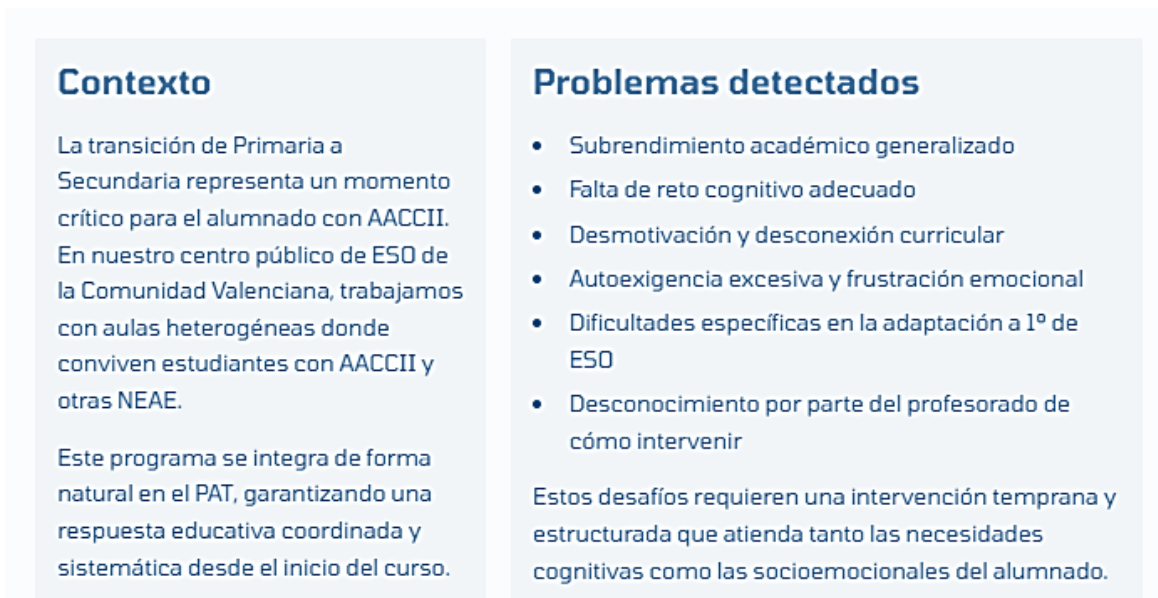
6. Observaciones generales

Firma del/la coordinador/a: _____

ANEXO V - PROBLEMÁTICAS Y RETOS.

Ilustración 1. Problemáticas detectadas y retos a asumir.

Necesidades prioritarias



Fuente: Elaboración propia

ANEXO VI - DESARROLLO DETALLADO DE LAS ACTIVIDADES QUE COMPONEN LA UA

Tabla 8. *Desarrollo detallado de las actividades que componen la UA.*

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA UNIDAD 1	
SESIONES 1 Y 2 - “BIENVENIDOS AL EQUIPO DE EXPERTOS”- Introducción de la misión y primera evaluación inicial.	
<p>La intervención se desarrolla en dos sesiones diferenciadas. En la primera sesión se presenta al alumnado el escenario de la misión: el instituto se encuentra inmerso en un periodo de cambio y adaptación. La transición a la ESO implica nuevas exigencias académicas, múltiples profesores, nuevos compañeros y una mayor complejidad en las relaciones sociales. Por ello, el centro requiere un equipo de expertos que pueda aportar soluciones innovadoras para mejorar el clima escolar, la motivación y el bienestar de toda la comunidad educativa.</p> <p>Se comunica al alumnado de 1º de ESO con AACII o sospecha que han sido seleccionados para formar parte de ese equipo de expertos. Se les explica que su participación no es un reconocimiento aislado, sino un compromiso: deberán demostrar su capacidad para contribuir a la mejora del centro a través de su talento, creatividad y responsabilidad.</p> <p>La sesión se inicia con una introducción dramatizada, donde se entrega el “encargo oficial” en formato de briefing de misión, con un tono propio de agencia secreta o misión espacial, reforzando la gamificación. A continuación, cada alumno recibe su “Pasaporte de Agente”, una plantilla personal donde deberá registrar su nombre, expectativas, metas y el objetivo que se propone alcanzar durante la misión.</p> <p>Posteriormente, en la segunda sesión se lleva a cabo la evaluación inicial mediante cuestionarios que servirán como base del portfolio personal. Los instrumentos utilizados se centran en variables clave para la adaptación a la ESO: autoconcepto y autoestima, motivación intrínseca, estrés y ansiedad escolar, y estilo de aprendizaje. Esta fase permite obtener una visión inicial del punto de partida de cada alumno y orientar las sesiones posteriores.</p> <p>Finalmente, se realiza una reflexión breve en parejas, donde el alumnado responde a preguntas orientadoras como: ¿Qué me preocupa en esta etapa? ¿Qué me motiva? ¿Qué necesito para adaptarme? La sesión concluye con la entrega del producto final: el Pasaporte de Agente, que quedará incorporado al portfolio de la misión y servirá como referencia para el seguimiento del proceso.</p>	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Gamificación + Aprendizaje basado en retos: se presenta como misión real. - Evaluación inicial con enfoque diagnóstico: cuestionarios para orientar la intervención posterior. - Trabajo individual + breve interacción en parejas para compartir expectativas.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - “Briefing” de misión impreso o proyectado (texto atractivo, tipo agencia secreta). - Pasaporte de agente (formato plantilla). - Cuestionarios (impresos). - Pizarra digital / proyector para explicar la misión. - Hojas y bolígrafos o tablets.
TIEMPO	Dos sesiones de 60 min. cada una.
ESPACIO	Salón de actos.
AGENTES	<p>Orientador/a educativo/a: coordinadora de la misión y responsable de la evaluación inicial.</p> <p>Tutor/a del grupo: apoyo en gestión del grupo y acompañamiento emocional.</p> <p>Alumnado con AACII o sospecha: protagonistas del equipo.</p>
ADAPTACIONES	Instrucciones orales y visuales para alumnos con dificultades de comprensión y acompañamiento individual si la situación lo requiere.
AMPLIACIÓN	Alumnos avanzados pueden diseñar su propio briefing complementario con objetivos más ambiciosos.
DIFERENCIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo individual y en parejas - Elección del formato para el pasaporte (escrito, digital o visual)

SESIÓN 3 - “EL TEST DEL EQUIPO: ¿CÓMO FUNCIONAMOS BAJO PRESIÓN?” (Autoconocimiento, autorregulación y tolerancia a la frustración)

Tras recibir el encargo oficial, el Comité de Crisis del instituto necesita comprobar si el equipo de expertos es capaz de trabajar conjuntamente, regular sus emociones y afrontar situaciones ambiguas sin rendirse. Antes de diseñar soluciones para otros, deben demostrar que saben cómo funcionan ellos mismos cuando aparece la presión, el error o el desacuerdo.

La sesión se presenta como un “test interno confidencial”, una prueba práctica de equipo que tiene como objetivo analizar fortalezas y áreas de mejora. Se informa al alumnado de que han superado la fase administrativa, pero ahora deben demostrar que son capaces de mantener la calma, pensar con claridad y negociar bajo presión.

La dinámica central de la sesión se denomina “Retos imposibles”, donde el orientador/a presenta tres micro-retos por equipos. A simple vista parecen sencillos, pero incluyen reglas combinadas que los hacen imposibles de resolver (por ejemplo: ordenarse por edad sin hablar, formar una figura en el suelo sin moverse de una zona marcada, o construir una estructura con materiales limitados y restricciones contradictorias). El objetivo no es “ganar”, sino experimentar el bloqueo, la confusión y la necesidad de negociar y reestructurar el problema.

En paralelo, se introducen “crisis reales del instituto” como contexto narrativo: se proyectan escenas simuladas o se leen minicases en voz alta, como por ejemplo un alumno con ansiedad ante un examen, otro que se aburre en clase y pinta sobre la mesa, o un conflicto de convivencia entre compañeros. Estas crisis sirven para que el alumnado conecte lo vivido en el reto con situaciones reales del centro y reflexione sobre cómo se sienten y cómo reaccionan cuando el entorno se vuelve exigente o caótico. Cuando el grupo se atasca, el orientador/a detiene el reto y explica la clave: no se trata de aguantar hasta lograrlo, sino de identificar la regla que impide el éxito y negociar cuál es la más útil para eliminar. Se les anima a verbalizar lo que ocurre con frases guiadas como:

“Esto no funciona”, “No podemos hacerlo con estas reglas”, “¿Cuál es la regla que más nos está limitando?”, “¿Qué necesitamos cambiar para avanzar?”

Tras esa reflexión, el equipo reformula la tarea y continúa. Este proceso permite que el alumnado comprenda que la frustración no se supera únicamente con esfuerzo, sino también con análisis, flexibilidad y estrategia.

Cada alumno completa un registro individual de emociones y estrategias donde anota:

- Qué ha sentido durante el reto
- Qué le ha resultado más difícil
- Qué estrategia utilizó para seguir o pedir ayuda
- Qué regla eligieron eliminar y por qué

Al finalizar, se realiza una puesta en común breve en la que se reflexiona sobre:

- Cómo hemos trabajado
- Qué nos ha ayudado a no rendirnos
- Qué necesitamos mejorar como equipo

Finalmente, cada alumno completa la ficha de “Perfil de funcionamiento en equipo”, que se incorpora al portfolio personal.

METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Gamificación narrativa: la sesión se plantea como una prueba oficial de la misión. - Aprendizaje cooperativo estructurado con roles. - Observación y evaluación formativa de la autorregulación emocional y la tolerancia a la frustración. - Metacognición guiada para favorecer el autoconocimiento.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas de roles de equipo. - Sobre con los retos cooperativos. - Cartas de imprevistos (“crisis del instituto”). - Fichas de registro emocional y reflexión. - Proyector/pizarra digital como “pantalla de control de la misión”. - Portfolios. - Bolígrafos y lápices.
TIEMPO	60 minutos aprox.
ESPACIO	Salón de actos

AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/a educativo/a: guía de la sesión, observación del funcionamiento emocional y grupal. - Tutor/a: apoyo en la dinámica de grupo y acompañamiento emocional. - Alumnado con AACCCII o sospecha: participantes activos del reto.
ADAPTACIONES	Reducción de la complejidad en los micro-retos para alumnos con ansiedad o dificultades sociales.
AMPLIACIÓN	Crear un reto adicional o liderar un micro-equipo dentro de la actividad.
DIFERENCIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Roles asignados según HHSS y Habilidades cognitivas. - Reflexión individual o grupal según la preferencia del alumno.
SESIÓN 4– “CONTROL DE SISTEMAS: CONOCERSE PARA NO COLAPSAR” (Autorregulación emocional, tolerancia a la frustración y adaptación al cambio)	
<p>Tras superar la prueba inicial de funcionamiento en equipo, el Comité de Crisis informa al alumnado de que el instituto sigue avanzando hacia una fase de cambio más exigente. Se les comunica que, en esta etapa, muchos alumnos de 1º de ESO comienzan a sentirse desbordados: aumentan las tareas, aparecen los primeros suspensos, surgen comparaciones con otros compañeros y se incrementa la presión por “hacerlo bien”. Antes de poder intervenir ayudando al resto del alumnado, el equipo de expertos debe demostrar que es capaz de detectar a tiempo sus propias señales de saturación y activar mecanismos de regulación personal. La sesión se presenta como una simulación interna de “sobrecarga del sistema”. A través de una dinámica progresiva, el alumnado se enfrenta a varios micro-retos breves y consecutivos (individuales y en pequeño grupo) que requieren concentración, toma de decisiones rápidas y adaptación a cambios inesperados. Los retos están diseñados para provocar de forma controlada pequeños bloqueos, errores o sensación de pérdida de control, reproduciendo situaciones habituales del contexto escolar (no entender una consigna, quedarse sin tiempo, recibir feedback contradictorio o tener que cambiar de estrategia).</p> <p>Durante el desarrollo de la actividad, se introducen pausas de “chequeo interno” en las que el alumnado debe identificar qué está ocurriendo a nivel emocional y cognitivo: qué pensamientos aparecen, cómo reacciona su cuerpo, si tiende a rendirse, enfadarse, acelerarse o desconectarse. Estas pausas permiten trabajar de manera explícita la autorregulación, normalizando la frustración como parte del aprendizaje y diferenciando entre emoción, pensamiento y conducta.</p> <p>Al finalizar, cada alumno elabora su “Mapa personal de señales de alerta”, un documento que se incorpora al portfolio de la misión, donde recoge qué situaciones le generan mayor tensión, qué estrategias le ayudan a mantenerse en la tarea y qué apoyos necesita cuando siente que pierde el control. La sesión concluye con una reflexión guiada grupal en la que se conecta lo vivido con la realidad de 1º de ESO, reforzando la idea de que aprender a regularse no es una debilidad, sino una competencia clave para adaptarse con éxito a la nueva etapa educativa y, en el futuro, poder acompañar a otros compañeros en ese mismo proceso.</p>	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Gamificación narrativa: la sesión se plantea como una simulación interna de “sobrecarga del sistema” dentro de la misión global de salvamento del instituto. - Aprendizaje experiencial: los alumnos viven situaciones de presión controlada que reproducen demandas reales del contexto escolar. - Metacognición y autorregulación guiada: identificación consciente de emociones, pensamientos y conductas ante la frustración. - Aprendizaje cooperativo flexible: combinación de trabajo individual y dinámicas breves en pequeño grupo. - Evaluación formativa: observación del afrontamiento emocional y uso de estrategias durante la tarea.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas de micro-retos y consignas variables. - Cartas de “sobrecarga” o “incidencias del sistema”. - Ficha “Mapa personal de señales de alerta”. - Portfolio del alumno. - Pizarra digital o proyector como “panel de control de la misión”. - Reloj o temporizador visible. - Bolígrafos y lápices.
TIEMPO	60 min
ESPACIO	Salón de actos.

AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/a educativo/a: diseño de la simulación, guía del proceso de autorregulación y observación del alumnado. - Tutor/a del grupo: apoyo en la gestión emocional y acompañamiento durante las dinámicas. - Alumnado con AACCI o sospecha: participantes activos de la misión, responsables de analizar su propio funcionamiento emocional.
ADAPTACIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Pausas frecuentes para quienes se saturan con mayor rapidez - Guías paso a paso para el registro emocional.
AMPLIACIÓN	Elaboración de un plan personal de afrontamiento y después compartirlo con el grupo.
DIFERENCIACIÓN	Registros individualizados y elecciones de formato (mapa visual, escrito o digital).
SESIÓN 5 - “EL PERFIL DEL AGENTE: CONOCER TUS FORTALEZAS PARA NO FALLAR EN LA MISIÓN” (Autoestima, autoconcepto y percepción de competencia)	
<p>Tras superar las primeras pruebas, el Comité de Crisis informa al equipo de expertos de un nuevo riesgo: muchas misiones fracasan no por falta de capacidad, sino por una percepción distorsionada de uno mismo. En contextos de alta exigencia, algunos agentes se infravaloran, otros se sobre exigen y algunos dudan de su lugar dentro del equipo.</p> <p>Antes de asumir responsabilidades mayores dentro de la misión de salvamento del instituto, cada miembro debe completar su perfil interno de agente, un análisis profundo y realista de quién es, qué aporta y en qué situaciones puede necesitar apoyo.</p> <p>La sesión comienza con la activación del “archivo personal confidencial”. Cada alumno recibe una ficha base de Perfil de Agente, que incluye diferentes dimensiones: capacidades cognitivas, habilidades sociales, gestión emocional, estilo de aprendizaje y rasgos personales. A partir de consignas guiadas, el alumnado identifica fortalezas reales (no etiquetas genéricas), áreas de mejora y creencias limitantes que suelen aparecer ante el error o la comparación con otros.</p> <p>Posteriormente se introduce una dinámica de contraste de percepciones. En pequeños grupos seguros, cada alumno recibe retroalimentación estructurada del resto del equipo sobre aspectos positivos observados durante las sesiones anteriores, siempre con normas claras: concreción, respeto y ejemplos reales. El objetivo no es “halagar”, sino ajustar la autoimagen a evidencias.</p> <p>A continuación, se trabaja la diferencia entre autoestima dependiente del resultado y autoestima basada en el proceso, conectándolo con situaciones reales del instituto (exámenes, trabajos, relaciones sociales). Cada alumno reformula una situación reciente en la que se haya sentido insuficiente, transformándola en un mensaje interno más funcional.</p> <p>La sesión finaliza con la elaboración del “Sello personal de agente”, una síntesis visual o escrita que recoge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que se le da bien aportar al equipo - Lo que está desarrollando - Qué necesita cuando duda de sí mismo <p>Este documento se incorpora al portfolio y funcionará como referencia en retos posteriores de la misión.</p>	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Gamificación narrativa: la sesión se plantea como una prueba oficial de la misión y los retos se presentan como “crisis del instituto”. - Aprendizaje cooperativo estructurado con roles: cada alumno asume un rol dentro del equipo para favorecer la colaboración y la organización. - Aprendizaje experiencial: se genera un contexto de presión controlada para experimentar la frustración y el bloqueo. - Metacognición guiada: se trabaja la reflexión sobre emociones, estrategias y límites personales. - Evaluación formativa: observación del afrontamiento emocional, capacidad de negociación y tolerancia a la frustración
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha “Perfil de Agente” (autoconcepto). - Tarjetas de fortalezas y creencias limitantes. - Guía de feedback positivo estructurado. - Portfolio del alumno. - Pizarra digital para consignas y ejemplos. - Bolígrafos y lápices.
TIEMPO	60 min.

ESPACIO	Salón de actos.
AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/a educativo/a: guía del proceso de autoconocimiento y supervisión emocional. - Tutor/a: apoyo en la creación de un clima seguro y contención emocional. - Alumnado con AACCI o sospecha: protagonistas activos del análisis de su identidad como aprendices.
ADAPTACIONES	Ejemplos concretos y plantillas guiadas para alumnos que lo necesiten.
AMPLIACIÓN	Crear un portfolio extendido de fortalezas y estrategias para retos futuros.
DIFERENCIACIÓN	Elección del medio de presentación del Sello (virtual, escrito o creativo) y realización de feedbacks estructurados según el nivel de autonomía del alumno.
SESIÓN 6 - “EL MOTOR DE LA MISIÓN: ¿QUÉ NOS MANTIENE EN MARCHA CUANDO NADIE NOS OBLIGA?” (Motivación intrínseca, compromiso y sentido del aprendizaje)	
<p>Tras analizar quiénes son y qué pueden aportar, el Comité de Crisis lanza una advertencia clara al equipo de expertos: tener talento no garantiza avanzar si el motor interno se apaga. Muchas misiones se abandonan no por dificultad, sino por pérdida de sentido, aburrimiento o desconexión con lo que se hace.</p> <p>Se plantea al alumnado una situación crítica: el instituto cuenta con recursos, normas y apoyos externos, pero el verdadero riesgo es la desmotivación silenciosa. Para continuar en la misión, el equipo debe identificar qué les impulsa realmente a aprender y comprometerse, incluso cuando la tarea no es inmediata ni estimulante.</p> <p>La sesión comienza con una dinámica de activación llamada “Señales de energía”, en la que cada alumno analiza distintas situaciones escolares (clases, trabajos, evaluaciones, actividades en grupo) y las clasifica según el nivel de energía que le generan: recargan, mantienen o drenan. A partir de este análisis, se introduce el concepto de motivación intrínseca frente a motivación basada únicamente en la nota, el reconocimiento o la presión externa.</p> <p>A continuación, se plantea un reto individual: cada alumno debe reconstruir una experiencia reciente de desmotivación escolar y responder, mediante preguntas guiadas, a tres claves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué necesitaba esa tarea para resultarme significativa - Qué parte sí conectaba conmigo, aunque fuera mínima - Qué decisión personal podía haber tomado para implicarme más <p>Posteriormente, el alumnado diseña su “Contrato interno de agente”, un compromiso personal y realista donde define:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué tipo de aprendiz quiere ser en esta etapa - Qué le ayuda a mantener el interés cuando aparece el aburrimiento - Qué señales indican que necesita cambiar de estrategia, no rendirse <p>El cierre de la sesión conecta la motivación individual con la misión colectiva: se reflexiona sobre cómo el compromiso personal impacta en el funcionamiento del grupo y en la capacidad futura de ayudar al resto del alumnado del centro.</p> <p>El contrato se incorpora al portfolio y será revisado en sesiones posteriores, reforzando la idea de proceso y coherencia.</p>	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Gamificación narrativa centrada en el sentido de la misión. - Aprendizaje autorregulado y reflexión guiada. - Análisis de experiencias reales del alumnado. - Metacognición motivacional. - Evaluación formativa del compromiso personal.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha “Señales de energía académica”. - Plantilla “Contrato interno de agente”. - Portfolio del alumno. - Pizarra digital para visualización de ejemplos. - Bolígrafos y lápices.
TIEMPO	60 min
ESPACIO	Salón de actos.
AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/a educativo/a: facilitadora del análisis motivacional y guía del compromiso. - Tutor/a: apoyo en el acompañamiento emocional y seguimiento. - Alumnado con AACCI o sospecha: agentes activos del proceso de autorregulación motivacional.

ADAPTACIONES	Preguntas guiadas más explícitas para quienes necesiten apoyo en cuanto a la reflexión metacognitiva.
AMPLIACIÓN	Diseñar un plan motivacional semanal e ir cada semana presentándose al grupo.
DIFERENCIACIÓN	Formato de registro individual opcional (digital, escrito o gráfico) y elección de trabajo individual o en parejas según la comodidad o preferencia del alumno.
SESIÓN 7 - “EL LABERINTO DE LA MOTIVACIÓN” (Pensamiento creativo, resolución de problemas, compromiso, tolerancia a la frustración y creatividad aplicada al centro)	
<p>Tras haber definido su identidad como agentes y su motor motivacional, el Comité de Crisis informa al equipo de que ahora deben demostrar que son capaces de crear soluciones reales con recursos limitados. Se presenta un desafío complejo: el instituto ha detectado un problema de convivencia/motivación en un área concreta (por ejemplo, comedor, recreo, transición entre clases o clases de matemáticas). El equipo debe diseñar una solución creativa, viable y medible, pero el reto incluye restricciones reales (presupuesto, tiempo, normas del centro).</p> <p>La dinámica se plantea como un laberinto de decisiones: el grupo recibe un mapa con “nodos” (problemas) y debe escoger caminos, pero cada elección trae consecuencias. En algunos momentos, se introducen retos imposibles (sin solución inmediata) para observar la tolerancia a la frustración y el ajuste de estrategias. El objetivo no es “acertar”, sino probar hipótesis, justificar decisiones y aprender del error.</p> <p>Se fomenta el pensamiento divergente: cada equipo debe generar al menos 10 ideas antes de seleccionar 2 para prototipar. Al final, se hace una micro-presentación en formato “pitch” de 2 minutos, y el resto del grupo aporta feedback estructurado (lo que funciona / lo que falta / qué mejorar).</p> <p>El producto final que debe quedar es: un mapa de decisiones, dos propuestas de solución y el registro de aprendizaje.</p>	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Gamificación narrativa (laberinto de decisiones). - Aprendizaje basado en retos (challenge-based learning). - Pensamiento creativo y diseño de soluciones. - Metacognición explícita (registro de decisiones y aprendizajes). - Coevaluación con rúbrica estructurada (feedback entre iguales).
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mapas de decisión (nodos). - Tarjetas de restricciones (presupuesto, tiempo, normas). - Fichas de “registro de hipótesis” y “registro de aprendizaje”. - Pizarra digital / proyector. - Materiales para prototipado (papel, cartulinas, rotuladores, etc.). - Portfolio del alumno.
TIEMPO	60 min
ESPACIO	Salón de actos
AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/a: guía de la actividad, observación del proceso. - Tutor/a: apoyo emocional y gestión de grupo. - Alumnado con AACCCII o sospecha: protagonistas del reto.
ADAPTACIONES	Ayuda con pistas para los equipos que se bloqueen e instrucciones visuales de cada nodo del laberinto.
AMPLIACIÓN	Prototipado de la propuesta con materiales adicionales o presentación detallada.
DIFERENCIACIÓN	Elección del rol dentro del equipo según las fortalezas y elección del formato de presentación (visual, oral o digital).
SESIÓN 8 – “LA GYMKANA DEL CLIMA ESCOLAR” (Habilidades sociales, pertenencia, empatía, convivencia y comunicación efectiva)	
<p>El Comité de Crisis comunica que el instituto necesita mejorar el clima escolar y que el equipo de expertos debe evaluar la convivencia real en el centro. Para ello, se organiza una gymkana en el aula de deporte con estaciones donde el alumnado debe superar retos sociales (resolver un conflicto, practicar escucha activa, negociar, empatizar, etc.).</p> <p>Cada estación incluye una situación realista (por ejemplo: “un compañero se burla”, “un grupo excluye a otro”, “hay un malentendido en un proyecto”, etc.). El equipo debe resolverla en equipo usando herramientas de comunicación, empatía y negociación.</p>	

Al final, se hace una reflexión guiada sobre lo aprendido y se redacta un “Código de Convivencia” breve, que refleje valores y acciones concretas. Se incluye un ticket de salida donde cada alumno escribe:

- Una conducta que quiere mejorar,
- Una acción que hará la próxima semana,
- Una emoción que ha identificado en la sesión (RULER).

Como producto final tendremos: el código de convivencia + un ticket de salida.

METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje experiencial con movimiento (gymkana). - Aprendizaje social y emocional (RULER). - Resolución de conflictos y negociación. - Coevaluación y feedback entre iguales.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas de estaciones (conflictos). - Cronómetro. - Fichas de reflexión y ticket de salida. - Pizarra digital. - Material deportivo básico (conos, cintas, etc.). - Portfolio del alumno.
TIEMPO	60 min
ESPACIO	Aula de deporte
AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/a: guía, observación de habilidades sociales. - Tutor/a: acompañamiento emocional y apoyo en dinámicas. - Docentes de 1º de ESO. - Alumnado de 1º de ESO.
ADAPTACIONES	Creación de escenarios simplificados para alumnos con baja tolerancia a la presión social junto con apoyos en la coevaluación.
AMPLIACIÓN	Diseñar una estación adicional para otros grupos o liderar la explicación de las reglas.
DIFERENCIACIÓN	Roles rotativos, elección de la estación y posibilidad de registrar reflexiones en diferentes formatos.

SESIÓN 9 - “LA BIBLIOTECA SECRETA DE LOS AGENTES” (Autonomía, aprendizaje autodirigido, metacognición, transferencia del aprendizaje)

El Comité de Crisis informa que, para diseñar soluciones reales, el equipo debe desarrollar autonomía y capacidad de aprendizaje autónomo. Se plantea una sesión de proyecto personal corto: cada alumno elige un tema de interés relacionado con el instituto (mejora del centro, bienestar, organización, innovación, etc.) y diseña un microproyecto en 30 minutos.

Se trabaja con la metodología de proyecto de profundización: objetivos, fases, recursos, producto final y criterios de éxito. Además, se introduce la Escalera de la Metacognición:

- Planificación (qué voy a hacer)
- Monitorización (cómo lo estoy haciendo)
- Evaluación (qué salió bien/mal)
- Transferencia (qué usaré en otra situación)

Se cierra con un ticket de salida donde cada alumno escribe:

- lo que ha aprendido sobre su forma de aprender,
- un error detectado,
- una estrategia que va a usar la próxima vez.

El producto final será: microproyecto + escalera metacognitiva + ticket de salida.

METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje basado en proyectos (ABP). - Aprendizaje autodirigido con mentoría. - Metacognición explícita (escalera). - Evaluación formativa con feedback de la orientadora.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Plantilla de microproyecto.

	<ul style="list-style-type: none"> - Escalera de metacognición (guía visual). - Portfolio del alumno. - Tablets/ordenadores opcionales. - Pizarra digital.
TIEMPO	60 min
ESPACIO	Aula de informática
AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/a: mentoría y feedback. - Tutor/a: apoyo y acompañamiento. - Alumnado AACCI o sospecha: protagonistas del proyecto.
ADAPTACIONES	Ayuda con guías paso a paso y ejemplos de proyectos para quienes necesiten apoyo.
AMPLIACIÓN	Proyecto ampliado con presentación a compañeros o diseñando un prototipo.
DIFERENCIACIÓN	En la elección del tema, el formato y la profundidad del proyecto, con opción a una mentoría individual opcional.

SESIÓN 10 - “LIDERAZGO EN LA SOMBRA: COMUNICAR, NEGOCIAR Y COORDINAR SIN VER” (Liderazgo, comunicación efectiva, negociación, toma de decisiones, cohesión grupal y gestión del conflicto)

Tras trabajar la autonomía y el proyecto personal, el Comité de Crisis advierte que el instituto necesita agentes capaces de liderar sin imponer, de comunicar sin imponer, y de coordinar equipos sin necesidad de “ver” todas las piezas del problema. Por ello, se plantea una sesión de liderazgo centrada en comunicación, escucha activa, negociación y toma de decisiones en grupo, usando retos que requieren coordinación sin visión directa.

La sesión se desarrolla en tres fases o pruebas:

Fase 1 – “La foto que habla”

Se entregan varias fotografías o imágenes con significado ambiguo (escenas cotidianas del instituto, situaciones sociales, momentos de convivencia, etc.). Por equipos, cada alumno elige una imagen y, sin mostrarla al resto, explica por qué la ha escogido. El equipo debe debatir y negociar: ¿qué representa esa imagen? ¿qué mensaje transmite? Se fomenta el liderazgo no autoritario, la argumentación y la escucha activa. Se permiten debates respetuosos cuando haya discrepancias, y se trabaja el feedback estructurado (“lo que me hace pensar”, “lo que me aporta”, “lo que no me encaja”).

Fase 2 – “El puzle invisible”

Cada equipo recibe un puzle en el que cada alumno tiene una pieza. Sin enseñar la pieza a nadie, solo pueden describirla verbalmente y coordinarse para montar el puzle. La clave es que no hay visión global, por lo que deben construir un liderazgo compartido, repartir roles (coordinador, observador, mediador, etc.) y negociar la estrategia.

Fase 3 – “El reto de los folios”

Se plantea un reto físico en el que el suelo se convierte en “zona restringida”: el equipo debe mantenerse sin pisar el suelo durante un tiempo limitado, usando folios como plataforma. Cada cierto tiempo se retira un folio, reduciendo el espacio hasta que queda uno solo. El equipo debe reorganizarse constantemente, negociar posiciones, y evitar conflictos.

La sesión concluye con una reflexión guiada y un ticket de salida donde cada alumno responde:

- ¿Qué tipo de liderazgo he ejercido hoy?
- ¿Qué he hecho para apoyar al grupo?
- ¿Qué he aprendido sobre comunicar sin ver el problema completo?

Como producto final tendremos: registro de liderazgo + ticket de salida + reflexión grupal.

METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje experiencial y cooperativo. - Gamificación narrativa (misión de liderazgo). - Dinámicas de comunicación y negociación. - Liderazgo compartido y roles rotativos. - Metacognición explícita (ticket de salida). - Evaluación formativa del liderazgo y la comunicación.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías / imágenes con significado ambiguo. - Puzles (uno por equipo) con piezas grandes para facilitar la manipulación.

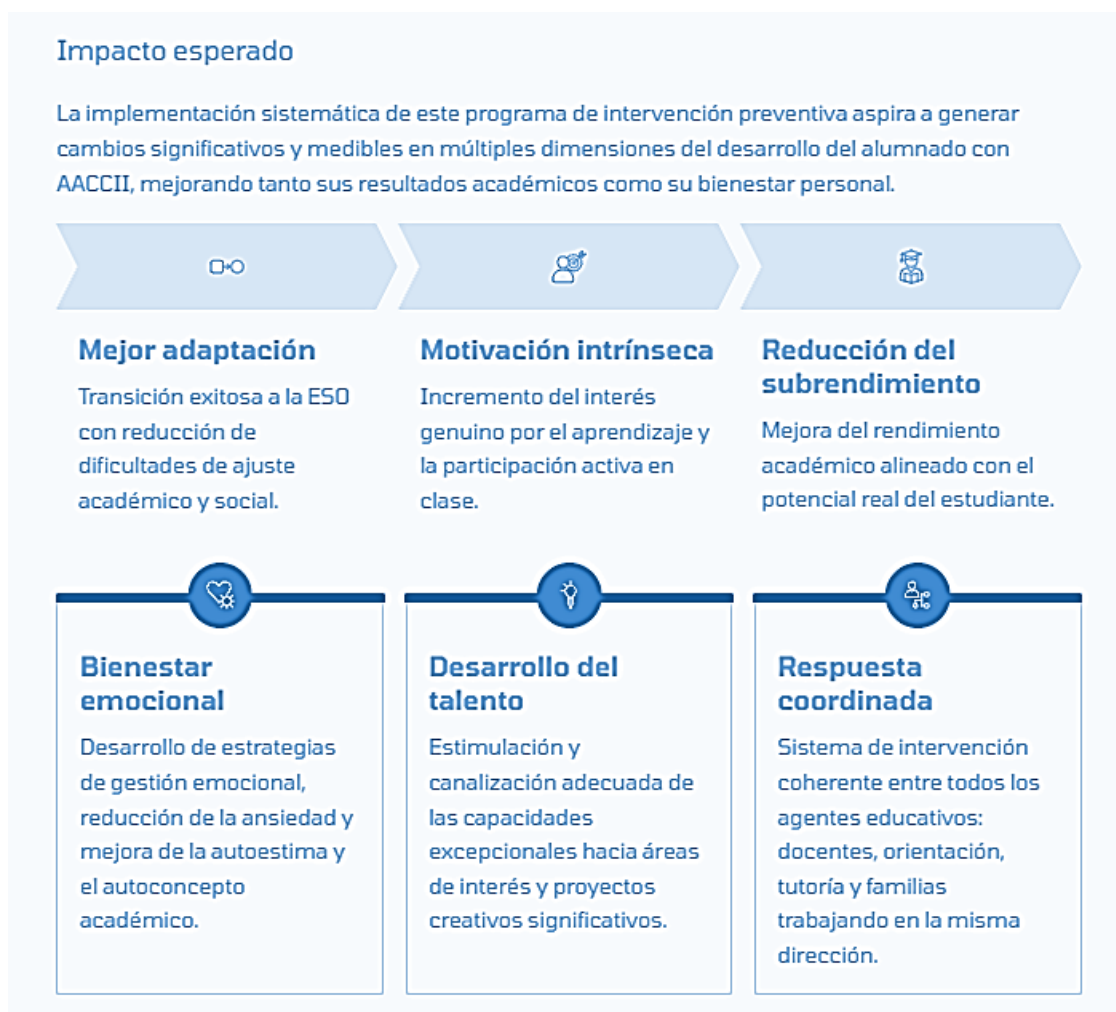
	<ul style="list-style-type: none"> - Folios para el reto físico. - Cronómetro. - Fichas de reflexión y ticket de salida. - Portfolio del alumno.
TIEMPO	60 min
ESPACIO	Aula de deportes
AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/a: guía, observación de habilidades sociales. - Tutor/a: acompañamiento emocional y apoyo en dinámicas. - Docentes de 1º de ESO. - Alumnado de 1º de ESO.
ADAPTACIONES	Ajuste de la dificultad en los puzles y el reto físico, además de apoyo en los roles de coordinación para alumnos con inseguridad social.
AMPLIACIÓN	Liderar la planificación de la sesión o generar nuevas pruebas de liderazgo.
DIFERENCIACIÓN	Roles según fortalezas y opción de elección de presentación de resultados (oral, escrita, visual).
SESIÓN 11 - “EL INFORME DE LA MISIÓN” (Metacognición, autorregulación, evaluación y mejora continua)	
<p>El Comité de Crisis exige un informe final parcial: el equipo debe demostrar que ha aprendido a evaluar su progreso y a ajustar estrategias. Se realiza una sesión de autoevaluación y coevaluación del proceso vivido hasta ahora.</p> <p>Se presentan dos herramientas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de competencias de agente (autoconcepto, autorregulación, motivación, creatividad, habilidades sociales). - Ticket de salida + reflexión final. <p>Cada alumno completa su rúbrica y luego hace una coevaluación con un compañero usando normas de feedback (concreto, respetuoso y útil). La orientadora ofrece feedback y orienta sobre mejoras.</p> <p>Se enfatiza la idea de “comparación positiva” con el yo anterior y no con otros.</p> <p>Producto final: rúbrica + coevaluación + ticket de salida.</p>	
METODOLOGÍA	<p>“EL INFORME DE LA MISIÓN” (Evaluación y autoevaluación + mejora continua) (Metacognición, autorregulación, evaluación y mejora continua)</p> <p>El Comité de Crisis exige un informe final parcial: el equipo debe demostrar que ha aprendido a evaluar su progreso y a ajustar estrategias. Se realiza una sesión de autoevaluación y coevaluación del proceso vivido hasta ahora.</p> <p>Se presentan dos herramientas:</p> <p>Rúbrica de competencias de agente (autoconcepto, autorregulación, motivación, creatividad, habilidades sociales).</p> <p>Ticket de salida + reflexión final.</p> <p>Cada alumno completa su rúbrica y luego hace una coevaluación con un compañero usando normas de feedback (concreto, respetuoso y útil). La orientadora ofrece feedback y orienta sobre mejoras.</p> <p>Se enfatiza la idea de “comparación positiva” con el yo anterior y no con otros.</p>
RECURSOS	<p>Rúbrica de agente.</p> <p>Plantilla de coevaluación.</p> <p>Ticket de salida.</p> <p>Portfolio del alumno.</p>
TIEMPO	60 min
ESPACIO	Salón de actos
AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/a: supervisión, feedback y guía. - Tutor/a: apoyo emocional y gestión del grupo. - Alumnado AACCI o sospecha: participantes activos.
ADAPTACIONES	Ayuda con ejemplos guiados de autoevaluación y coevaluación además de apoyo individual para la interpretación de la rúbrica.

AMPLIACIÓN	Crear un informe de progreso más extendido o proponer presentaciones de aprendizajes en grupo.
DIFERENCIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Elección del formato de registro (escrito, gráfico o digital). - Elección del compañero para la coevaluación. - Enfoque individual o en parejas.
Sesión 12 - EVALUACIÓN FINAL – “LA CEREMONIA DE LOS AGENTES” (Pertenenencia, bienestar, autoestima, cierre del proceso y motivación futura)	
<p>La misión llega a su fase final y el Comité de Crisis convoca una ceremonia donde el equipo presenta su portfolio final y las soluciones propuestas para mejorar el instituto. Se realiza una exposición breve y creativa (tipo “presentación TED” o vídeo corto) y se entrega un diploma de agente experto.</p> <p>Se hace una dinámica final de RULER: cada alumno comparte una emoción final y una meta de futuro (en el instituto y en su aprendizaje). Se refuerza la idea de que la misión continúa: no es un cierre, sino un punto de partida para seguir trabajando en el bienestar escolar.</p> <p>Producto final: portfolio completo + presentación final + diploma.</p>	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación pública y evaluación auténtica. - Aprendizaje social y emocional (RULER). - Refuerzo de pertenencia y reconocimiento. - Feedback final de la orientadora
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Portfolio final. - Presentaciones o vídeos. - Diplomas. - Pizarra digital. - Ticket final de emoción/objetivo.
TIEMPO	60-90 min
ESPACIO	Salón de actos
AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/a: cierre, feedback final y entrega de diplomas. - Tutor/a: acompañamiento y cierre emocional. - Dirección: reconocimiento institucional.
OBSERVACIONES	Esta unidad permite detectar precozmente indicadores de subrendimiento, perfeccionismo disfuncional o desmotivación, ajustando las propuestas de enriquecimiento de manera personalizada. Además, refuerza la percepción de competencia y el sentido de logro del alumnado con AACC, contribuyendo a su bienestar y adaptación académica.
RETO INICIAL	
PRODUCTO FINAL	
Planteamiento que se ha de hacer el alumnado ¿Cómo soy como aprendiz?, ¿cómo me relaciono con los demás y qué necesito para desarrollar mi potencial sin perder bienestar?	Producto individual de síntesis orientadora: dossier/portfolio personal con evidencias de autoconocimiento, autorregulación, intereses, estilo cognitivo y reflexión final. Herramienta para la orientación educativa.

Fuente: Elaboración propia

ANEXO VII- Impacto esperado del programa

Ilustración 2. Impacto esperado del Programa de prevención.



Fuente. Elaboración Propia